التعلـــيم الملـــطف

مدخل غير تنفيري لمساعدة ذوي الاحتياجات الخاصة والقائمين برعايتهم

تأليف

دكتور / علي عبدالله علي مسافر

دكتوراة في الصحة النفسية

(تخصص إرشاد نفسي لذوي الاحتياجات الخاصة)

الطبعة الأولى

١٤٢٤ هـ - ٢٠٠٤ م



٨شارع المدينة المنورة - شقة ١ - جمهورية مصر العربية
القاهرة النزهة الجديدة - تليفون / فاكس ٦٢٢٤٩٥٧
E-mail darelsahab@hotmail.com

الحمد لله رب العالمين ، والصلاة والسلام على خاتم المرسلين سيدنا محمد صلى عليه وسلم إمام الرحماء ، الذي أثنى عليه ربه فقال " وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلاَّ رَحْمَةً لِّلْعَالَمِينَ " (الأنبياء: ١٠٧) ، والذي رفع لواء الرحمة فقال " لا يدخل الجنة إلا رحيم"، وقال " إنما يرحم الله من عباده الرحماء"، وجعل الرحمة سبباً لدخول الجنة وغيابها سبباً في دخول النار فقد غفر الله لرجل سقى كلباً كان يأكل الثرى من العطش ، وقد دخلت امرأة النار في هرة حبستها ، لا هي أطعمتها ولا هي تركتها تأكل من خشاش الأرض

وقد من الله تعالى عليّ أثناء دراسة الدكتوراة بالاطلاع على تراث التعليم الملطف . وأعجبتني كتابات رواد تلك المدرسة ؛ لا سيما ما كتبه جون مك جي وزملاؤه . أدهشني أن تشرق تلك المدرسة من ظلام الغرب الدامس ؛ بل من أظلم مكان في الغرب ، من أمريكا المادية التي لا تعرف إلا لغة الدولار والدرهم والدينار ، والتي لا تعطي إلا لتأخذ ؛ فلا تعطي باليمين إلا لتأخذ بالشمال أضعاف ما أعطت ، التي لا تعرف إلا لغة مصلحتها ومنفعتها وحسب . والتي خرجت بشبابها وشيبها ، وقضها وقضيضها ، وحدها وحديدها لتخضع العالم لسطوتها وجبروتها ، وتجعله يستسلم ويذعن لمطالبها . من تلك البيئة المجدبة خرج أولئك الرواد لينادوا بالمناقشة الناقدة لنسقهم القيمي ، ومحاولة تحقيق الترابط والاعتماد المتبادل ، وبتحقيق التحرير والمساواة والإنصاف بين القائمين بالرعاية ومن يقومون برعايتهم ، وليشنوها حرباً شعواء على من يسعون إلى تحقيق السمع والطاعة والإذعان والخضوع والخنوع من خلال القسوة والقهر والقمع.

والحق أنني وجدت في تراث تلك المدرسة صدىً للفطرة السليمة التي ينتشر أصحابها في كل زمان ومكان ، ولا يخلو منهم زمان ولا مكان . ورحم الله الشيخ محمد الغزالي إذ يقول في أصحاب الفطرة السليمة : عندما تلمح مواريث الأجيال والحضارات المختلفة في الشرق والغرب ترى أصحاب الفطر الراقية يرسلون الحكمة الغالية والوصاة الثمينة ، ويصرفون وجوههم لتقويم الأوضاع إذا اعوجت ، وتقليل الأخطاء إذا شاعت . إن الحياة من غير هؤلاء باطل ، وكم كان جديراً بالعالم أن يؤرخ لهم بدل أن يؤرخ للساسة والقادة من سفاكي الدماء ومذلي الشعوب .

وعندما طالعت أهداف التعليم الملطف وأسسه وجدت أن هذه بضاعتنا ردت إلينا ، وأننا أحق بالتعليم الملطف منهم ، وأننا – نحن المسلمين – أقدر منهم على تقديم التعليم الملطف . فإذا كان أغلى وأعلى حافز لدى القوم على أن يقدموا الرعاية لذوي الاحتياجات الخاصة والسلوكيات الحادة هو أن يتخيلوا أنهم إخوتهم وأخواتهم ، فما بالنا بالمسلم الذي يوقن ويدين لربه بأن الناس إخوة " يا أيها الناس اتقوا ربكم الذي خلقكم من نفس واحدة " والذي يقدم رعايته لهؤلاء الأفراد في المقام الأول طاعةً لله وابتغاء وجهه ، وإرضاءً لرسول الله صلى الله عليه وسلم الذي يقول " ابغوني في الضعفاء ، وهل تنصرون وترزقون إلا بضعفائكم "

ويشهد لذلك جون مك جي ، أحد رواد التعليم الملطف ، إذ قال عندما سئل عن ضعف الإمكانيات في دول العالم الثالث عن تقديم التعليم الملطف ، فقال إن أفقر بلاد العالم أنجح بلاد العالم في تقديم التعليم الملطف لأنه يحتاج إلى الحب والعاطفة قبل أن يحتاج للمال .

ولذا فإنني أردت أن أنقل إلى المكتبة العربية ذلك التراث الذي قد يكون

جديداً وغير جديدٍ عليها في آن . فهو جديد لأنه ربما لأول مرة ينقل إلى العربية ، وغير جديد لأنه كما قلت ، بضاعتنا ردت إلينا . وقد عرضت فـــي هـــذا الكتـــاب تعريفاً بالتعليم الملطف وأهدافه وأسسه واستراتيجيته وفنياته وتتبعته في الميدان ، ثم وضعته في الميزان ، فوزنته بميزان السلوكية ، ثم بميزان الإسلام . فما كان مـــن توفيق فمن الله وحده ، وهو حسبنا وعليه التكلان .

علي مسافر

الفصل الأول

التعريف بالتعليم الملطف

مقدمة :

التعليم الملطف ***Gentle Teaching*** هو إجراء تم تطويره كرد فعل لإجراءات تعديل السلوك المستخدمة مع الأفراد المتخلفين عقلياً والتي تشمل الإجراءات التنفيرية والعقابية (مثل الصدمات الكهربائية ، والكبح والتقييد ، والتصحيح الزائد ، والوقت المستقطع) . وقد أثير كثير من الجدل حول هذه الإجراءات من الناحية القانونية والأخلاقية . حيث يرى البعض أن الإجراءات التنفيرية ليست فعالة ، ولا تؤدي إلا إلي انخفاض مؤقت في السلوك إذا حدث ذلك الانخفاض أصلاً ، كما أنها تؤدي إلي الإحباط العاطفي ، والعدوان ، وتلحق الضرر والأذى بالأفراد . ويرى آخرون أن الإجراءات التنفيرية أكثر فعاليةً من الإجراءات غير التنفيرية ، ويرون أنها لا تؤدي إلي أثار جانبية سلبية ، وأنها آمنة وإنسانية ***(Kohl , 1995: 23)*** .

ولكن التعليم الملطف لا يقبل تلك الأساليب التنفيرية ولا يقبل الأعذار بخصوص المال أو الوقت أو العنف لتبرير استخدام أي عقاب تنفيري . ويساعد القائم بالرعاية علي أن يكون أكثر إنسانيةً ورقةً . وقد ذكر أنصار التعليم الملطف أدلةً على أنه يصحح السلوك ويقومه دون صياح صدمات أو كبح وتقييد بدني أو غير ذلك من الأساليب التنفيرية ***(Retish , 1989)*** .

وقد بزغ التعليم الملطف كمدخل غير تنفيري متخصص في خفض السلوكيات غير الملائمة لدي المتخلفين عقلياً . وترجع أصول التعليم الملطف إلى كتابات عدة علماء متخصصين بجامعة ***نبراسكا Nebraska*** بالولايات المتحدة الأمريكية . ويمكن تتبع بداية ظهور فلسفة التعليم الملطف منذ بداية الثمانينات وقد تعامل هذا المدخل مع الجوانب الطبية والعاطفية للأفراد التوحديين والمتخلفين عقلياً والذين يظهرون سلوك إيذاء الذات . وقد ظهر مصطلح التعليم الملطف لأول مرة

في الدوريات العلمية في سنة ١٩٨٥ . وكانت دراسة ***مينو لاسينو ومك جي*** هي أول دراسة تقترح أن التركيز علي النسق أو الوضع القيمي للقائم بالرعاية وعلي أهمية المشاركة الإنسانية يعتبر أمراً أساسياً في خفض السلوكيات التي تتسم بالتحدي خفضاً جوهرياً *(Menolascino & McGee,1983;Jones&McCaughey , 1992)* .

وتناول ***مك جي وزملاؤه*** *(McGee et al, 1987)* بالتعريف عدة فنيات وأساليب تستخدم لخفض السلوكيات التي تتسم بالتحدي والسلوكيات غير التكيفية لدي الأفراد المتخلفين عقلياً . وفي البداية عرفوا **التعليم الملطف** علي أنه استراتيجية تدخل غير تنفيرية . وفيما بعد عرف ***مك جي ومينو لاسينو*** *(McGee & Menolascino , 1991)* **التعليم الملطف** علي أنه علم نفس الاعتماد المتبادل . ويتم تحقيق ذلك بأن يقُدم القائم بالرعاية تقديراً غير مشروط للفرد بغض النظر عن سلوكياته .

وقد انبلج فجر **التعليم الملطف** في أوائل الثمانينات . وهو مدخل علاجي جديد يرتكز على استبعاد الفنيات التنفيرية . وينادي هذا المدخل باستخدام طرق وأساليب غير تنفيرية لخفض السلوكيات غير التكيفية وغير الملائمة لدى المتخلفين عقلياً . ويركز التعليم الملطف على توفير وتبادل التقدير غير المشروط مع ذوي الاحتياجات الخاصة تقديراً لأشخاصهم وليس لما يفعلونه أو ينجزونه . ويتم ذلك من خلال التفاعلات اللفظية والملموسة والتفاعلات بالإشارات التي تحمي قيمة الفرد على نحو غير مشروط ، وبغض النظر عن أي سلوك يصدر عنه في ذلك الوقت *(Linscheid, et al., 1990 ; Thomas & Montgomery , 1998)* .

وبزغت شمس التعليم الملطف كمدخل غير تنفيري متخصص لخفض السلوكيات غير الملائمة لدي المتخلفين عقلياً . والافتراض الأساسي للتعليم الملطف هو أن القائم بالرعاية بحاجة لأن يحلل اتجاهاته وسلوكياته . وأن ينشئ ويؤسس مشاعر الصداقة ، والرفقة ، والترابط ، والاعتماد المتبادل نحو الأفراد الذين يظهرون صعوبات سلوكية . *(McGee ,1992)*.

وعن نشأة التعليم الملطف يقول ***ماك جى*** *(McGee ,1985 e)* وهو أحد مؤسسيه "لقد طورنا مدخل التعليم الملطف لأننا أفزعتنا الممارسات العقابية المستخدمة مع المتخلفين عقلياً وذوي المشكلات السلوكية ، مثل حبسهم انفرادياً وربطهم في الكراسي واستخدام "مناخيس" البقر لتعديل سلوكهم ، وسوء استخدام العقاقير لإخماد السلوكيات واستخدام الكبح الكيميائي ، واستخدام ملابس تقييد المجانين... الخ . ولذا فإننا بدأنا في تطوير وتنمية ما أسميناه **التعليم الملطف** وهو أسلوب غير عقابي لمساعدة المتخلفين عقلياً وذوي الاحتياجات الخاصة علي أن يتعلموا أن يعيشوا بيننا وقد حققنا قدراً كبيراً من النجاح في ذلك المجال" .

ويري أصحاب التعليم الملطف أن المتخلفين عقلياً وذوي المشكلات السلوكية الحادة يتعرضون للظلم والجور والبغي والإجحاف . ويري أننا عندما نحرر المظلومين فإننا أيضاً نحرر أنفسنا. وأنه عندما تتعرض أي مجموعة للجور، فإننا أيضاً نتعرض لذلك الجور . وعندما تقع أي مجموعة تحت نير الظلم ، فإننا أيضاً نقع تحت نير ذلك الظلم ، وعندما تحترق أي مجموعة في أتون الإجحاف وتستعر بناره ، فإننا أيضاً نحترق في ذلك الأتون ونكتوي بلهيبه . ويساهم التعليم الملطف في تحريرنا وتحرير أولئك الذين نقوم بتعليمهم ورعايتهم . وفي التعليم الملطف فإننا نتعلم أن نحدد قيمنا وأن نمارسها وأن نكون شهداء على التضامن مع جميع الناس، وأن نقبل ونشعر بعمق بالكرامة المتأصلة في كل فرد . ومن خلال

تعلم الاعتماد المتبادل مع الآخرين فإننا نقضي على التحيزات التي تزين قدراً كبيراً من العلم الزائف الذي يطوق التخلف العقلي ويحيط به ، ولسوف يرجح التعاطف علي العنف ، ويحل الدفء محل البرود في مداخل تعديل السلوك . ويرى التعليم الملطف أننا لسنا سادة ولا تابعين، ولكننا جميعاً إخوة وأخوات وتربطنا وشائج الأخوة *(McGee,et al, 1987:173)* .

ويحمل التعليم الملطف في صميم فؤاده موقفاً قيمياً مضاداً للمواقف المتسلطة تجاه سلوكيات العدوان أو إيذاء الذات أو التجنب . ويحتضن التعليم الملطف الحاجة لتعليم الترابط والحاجة للتركيز المستمر علي التضامن مع الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة ، والنظر إليهم علي أنهم إخواننا وأخواتنا علي الرغم من سلوكياتهم البدائية . وُيمكن أن يقودنا هذا إلي تضامن أعمق مع بعضنا بعضاً *(McGee,et al, 1987:28 ; Repp , 1990 : 18)* .

وعن **طريقة عمل التعليم الملطف** يقول *مك جي (McGee,1985 e)* " إننا نتجاهل العدوان وإيذاء الذات ثم نقوم بإعادة توجيه الأفراد نحو مهمة أو نحو الأشياء التي ينبغي أن يفعلها وذلك علي نحو يتسم بالرقة واللطف واللين والاحترام، كما نقوم بتعليم الأفراد أن وجودنا جيد ونافع بالنسبة لهم".

ويدعو التعليم الملطف إلى المناقشة الناقدة لقيم ومواقف وأهداف ، وأغراض ، ووسائل القائم بالرعاية . وكذلك يدعو إلى رفض أي دور يجعل القائم بالرعاية سيداً فوق ذوى الاحتياجات الخاصة ، أو فوق الذين يقومون برعايتهم ، ورفض أي دور يؤدي إلى الإذعان والخضوع والخنوع والاستسلام *(Crowhurst,1991 ; Jones et al , 1991 ; Jones, 1994)* .

ودور القائمين بالرعاية في التعليم الملطف هو أن يكونوا معلمين للمساواة التفاعلية ، والترابط ، والاعتماد الاجتماعي المتبادل . وعليهم أن يساعدوا جميع الأفراد في أن ينطلقوا إلى الوجود والمشاركة في الحياة الجماعية وهذا يحتم عليهم أن يقبلوا كل الأفراد مهما كانت حالات التهميش والعزلة التي يتعرضون لها . *(McGee , 1985 a ; Conneally , 1989)*

ويعتبر التعليم الملطف إدراكاً لطبيعتنا الروحية والعاطفية ولحاجتنا للاعتماد المتبادل . حيث ينظر إلى الآخرين علي أنهم إخواننا وأخواتنا . فهو بمثابة تفعيل لحرياتنا وتحريرنا. وربما يكون ذلك ما يستطيع الأفراد ذوو الاحتياجات الخاصة تعليمه لنا – أن نتحلى بالإنسانية بقدر أكبر من خلال اندماجنا واتحادنا معهم . *(McGee , 1985 e ; Kelley & Stone , 1989)*

ويبدأ النموذج التعليمي التفاعلي في التعليم الملطف بالتقدير غير المشروط للفرد ، بغض النظر عن سلوكه . فهو يركز علي تنمية السلوكيات الإنسانية الجوهرية التي تتصف بالترابط . كما أنه يوظف ويستخدم مجموعة من الأساليب والفنيات التعليمية والسلوكية لتأسيس تفاعلات عادلة ومنصفة وتتسم بالمكافأة المتبادلة ، ولكنه يناقش أي قيم تمثلها تلك التفاعلات مناقشة عميقة . *(Mudford,1985; McGee, et al., 1987:111)*

وزبدة القول فالتعليم الملطف هو ...

- التركيز على أن تكون طيباً ومحباً للأطفال والشباب المهمشـــين . الـــذين يعيشون على هامش الأسرة أو المجتمع .
- مساعدة أولئك الذين تمكنت منهم النوائب وأنشبت البلايا أظفارها فيهم ؛ من فقر مدقع، أو تشرد موجع أو تخلف عقلي أو مـــرض عقلـــي، وجعلهـــم يشعرون بالأمن بيننا والحب من قبلنا ، ومن قبل الآخرين .

- أن نعتبر أن دورنا هو تعليم مشاعر الرفقة والصداقة والأخوة.
- والتعليم الملطف ليس مدخلاً سلوكياً يعتمد على المكافأة والعقـاب لتعـديل السلوك ، ولكنه يرتكز على التقدير غير المشروط .
- التعليم الملطف ليس مدخلاً سريعاً وسهلاً لمساعدة الآخرين ، ولكنه ينادى بالالتزام العميق والإخلاص من جانب القائم بالرعاية .
- التعليم الملطف ليس مجرد طريقة لتغيير الآخرين ولكنه في المقـام الأول يركز على أن نغير أنفسنا لكي نصبح أكثر دفئاً نحو الآخرين، وحنوا عليهم ، وحباً لهم.
- ليس مجرد فنية ولكنه أيضاً علم نفس السرور والحبور والاعتماد المتبادل .
- التعليم الملطف لا يحتاج درهماً ولا ديناراً ولكنـه يحتـاج إلـى الوجـود الإنساني ، إنه بكل بساطة يحتاجنا نحن .

وقد استخدم التعليم الملطف بنجاح مع أكثر من ستمائة وخمسين فرداً من المتخلفين عقلياً من ذوي السلوكيات غير التكيفية الحادة في الفترة من عام ١٩٨٠ حتي عام ١٩٨٥ . وتم منع معظم تلك السلوكيات غير التكيفية . وقد احتاجت نسبة عشرة بالمائة منهم إلي ما يقرب من أحد عشر أسبوعاً ، ولكن النسبة الباقية حققت الترابط مع القائمين بالرعاية في فترة تتراوح بين خمسة وعشرة أيام ***(McGee , 1985 c ; 1985 e : Mudford , 1995)*** . وقد أكدت نتائج كثير من الدراسات أن التعليم الملطف كان فعالاً في ضبط أو تعديل السلوكيات غير التكيفية ، ومن هذه الدراسات دراسة ***بيرسون (Pierson ,1989)*** ، ***وجونز وآخرين (Jones , et al. , 1991)*** ، ***وودارد (Woodard , 1992)*** ، ***وماكجي (McGee , undated)*** .

تعريف التعليم الملطف :

في البداية عرفه ***مك جي وزملاؤه (١٩٨٧)*** على أنه مدخل إنساني غير تنفيري لخفض السلوكيات غير التكيفية . ***(McGee , et al , 1987 : 11 ; Love , 1988 ;*** ***McGee , 1992)*** وحديثاً عرفه ***مك جي ، ومنيولاسينو , McGee , & Menolascin)*** ***184 : 1992)*** بأنه طريقة غير تنفيرية لخفض السلوكيات التي تتسم بالتحدي ؛ وتهدف هذه الطريقة إلى تعليم الترابط والاعتماد المتبادل بطريقة تتسم باللطف والرقة والاحترام والتضامن. وينصب التركيز على أهمية التقدير غير المشروط في الرعاية والعلاج .

وقد أشار ***مك جي وجونزالز (McGee & Gonzalez , 1990)*** إلى الحاجة إلى تحليل وتغيير مجموعة من تفاعلات القائم بالرعاية – مثل خفض وتقليص التفاعلات التي تتسم بالسيطرة ، وزيادة التفاعلات المتمركزة حول التقدير . وقد أكدا على حاجة القائم بالرعاية إلى التغيير قبل حاجة الفرد ذي الصعوبات السلوكية، وأكدا على الحاجة إلى زيادة سلوكيات القائم بالرعاية الأساسية (مثل منح التقدير ، استثارة التقدير ، والمساعدة التي تتسم بالدفء ، والحماية) ، وخفض أو تقليص السلوكيات الأساسية الأخرى (مثل استخدام العقاب والكبح والتفاعلات التي تتسم بالسيطرة) وذكرا أن جميع تفاعلات القائم بالرعاية بحاجة للتركيز على التقدير غير المشروط . ويؤكدان على أن تغير القائم بالرعاية يعتبر القوة الدافعة في التعليم الملطف .

وهدف التعليم الملطف هو **تعليم الترابط التفاعلي** المفعم بالمعني والذي يمكن أن يقوم بتوصيل اللطف والتسامح والدفء والاحترام ***(Cuvo , 1992)*** ، **والترابط** ***Bonding*** أو ما يعرف الآن باسم **الاعتماد المتبادل** ***Interdependence*** –

حيث حل مصطلح "**الاعتماد المتبادل**" محل مصطلح "**الترابط**" – يعتبر جزءاً رئيسياً وركناً أساسياً من أركان التعليم الملطف *(Conneally,1989 ; McGee , 1990 ; Kohl , 1995 : 24)* .

ويصف *مك جي وآخرون (McGee et al,1987: 16)* **الترابط أو الاعتماد المتبادل** على أنه عملية يقوم فيها القائم بالرعاية بمنع السلوكيات المنحرفة من خلال إعادة توجيه الفرد على نحو مستمر نحو المهام أو نحو التفاعلات التي تستخدم لتعليم قيمة الوجود الإنساني والمكافأة الإنسانية بطريقة تتسم بالرقة واللطف والتسامح والاحترام . وقد أطلق على الاعتماد المتبادل أيضاً مصطلح " **التقدير غير المشروط** *"Uncoditioned Vlue* *(Kohl , 1995 : 24)* .

ويشير " **التقدير غير المشروط** " إلى الكلمات والأفعال التي ترقي كرامة الإنسان ، والتي يقدمها القائم بالرعاية بغض النظر عن الإعاقة البدنية أو العقلية أو العاطفية . ويقدم هذا التقدير بدون شروط ، ويحدث على مستويات : المستوى اللفظي ، ومستوى الإشارة ، والمستوى البدني . *(Reed , & Strahan , 1995 ; Steele , 1995)*

ويشير " **التقدير اللفظي** *Verbal Valuing* " إلى الاحترام المقدم من خلال اللفظ (مثل نبرة الصوت ، ومقدار المدح والثناء الذي يحصل عليه الفرد ..) ويتم تشجيع القائمين بالرعاية على أن يزيدوا مستوى العاطفة والدفء المقدم من خلال كلماتهم . ومن طرق توضيح وإظهار التقدير اللفظي طريقة تعتمد على عدد الأوامر والمطالب الموجهة للآخرين . والفرق بين العبارتين " توقفي عن فعل ذلك يا سارة " ، " لم لا نفكر في شيء آخر لتفعليه يا سارة ؟ " يجب ألا يقاس بعدد الكلمات ، ولكن يجب أن يقاس بمقدار الاحترام الذي نظهره لسارة . فتقليل عدد

الأوامر الموجهة للأفراد يزود القائمين بالرعاية بفرصة للتركيز على زيادة التقدير اللفظي من خلال الحوار . *(Crowhurst et al. , 1993 ; Steele , 1995)*

ويتضمن **التقدير بالتلميحات** *Gestural valuing* تلك الإيماءات التي تعبر عن قيمة المرء كإنسان كفء *(McGee & Menolascino , 1991 : 51)* . ويمكن أن يكون التقدير بالتلميحات مفيداً على نحو خاص في المواقف التي يكون فيها الفـــرد معاقاً إعاقةً بالغةً أو معاقاً إعاقةً سمعيةً . وفى تلك الأمثلة لا يكون التدريب اللغوي ممكناً . ومع ذلك فالابتسامات ، وإيماءات الاستحسان، والتواصل البصري .. الخ يمكن أن تستخدم بفعالية لإعلام الفرد بقيمته *(Crowhurst , 1991 ; Crowhurst et al. , 1993; Steele , 1995)* .

ويشير " **التقدير البدني** *Physical Valuing* " إلى التواصل البدني كأساس للتقدير مثل اللمس أو المصافحة...الخ *(McGee , 1990)* ويســـتخدم التواصـــل البدني للتعبير عن الدفء الطبيعي والفطري في اللمسة الإنسانية . ويطلـــب مـــن القائمين بالرعاية أن يتجنبوا التفاعلات السائدة مثل الشد والجذب لتحقيق الطاعة . فإذا جذبنا ذوى الإعاقات البدنية وأمسكنا بهم بشكل متكرر فإنهم يفقدون الجوانـــب العاطفية الإيجابية في اللمسة الإنسانية . فالهدف هو تشجيع المشاركة باستخدام أقل قدر ممكن من القوة البدنية . ولذا يجب ادخار اللمسة لحين استخدامها في التقدير . وتركز المستويات الثلاثة للتقدير سالفة الذكر على أفعال القائمين بالرعاية . وهـــذه هي المرحلة الأولى من التعليم الملطف . وتتطلب المرحلة الثانيـــة مـــن القـــائمين بالرعاية أن يمنحوا التقدير وأن يعلمـــوا "المهمشـــين *marginalized* " أن يتبـــادلوا التقدير *(Steele , 1995)*.

ويشير **تبادل التقدير** *Value Reciprocation* إلى أي تفاعل من جانب الفرد يظهر إعادة هذا الفرد للتقدير نحو القائم على رعايته ؛ علماً بأن القـــائم بالرعايـــة

يسعى للحصول على ذلك التقدير . وهذا يـرتبط ببحـث القـائم بالرعايـة عـن الابتسامات ، المصافحة ، المعانقة ، أو أي تقدير لفظي أو بدني ، والقصد منه هو تعليم الفرد ألا يتلقى ويقبل التقدير فحسب ، وإنما أن يتبادلـه أيضـاً *(McGee , undated ; McGee , & Menolascino , 1991 : 79)* . وكمـا يحـدث فـي **مـنح التقدير**، فإن تبادل التقدير يمكن أن يحدث على المسـتوى اللفظـي ، أو مسـتوى التلميحات والإيماءات ، أو على المستوى البدني . ويمكن أن تنطفئ المثيرات كلما تعلم الفرد المبادرة الذاتية بالتقدير تجاه الآخرين . فتبادل التقدير يوازن العلاقة من خلال التبادل المستمر للتقدير . وهذا يشجع نمو وتطور المشاعر الإيجابيـة بـين الفرد والقائم بالرعاية . ومثل تلك المشاعر توفر أساساً توجيهياً لتكوين الصداقات . *(Steele , 1995)* وتشجيع الصداقة والاعتماد المتبادل يمـثلان الأهـداف الأولـى للرعاية . ولذا يجب أن يتعلم المهمشون المهارات الأساسية المرتبطة بالصـداقة . فالأفراد الذين يفتقرون للأصدقاء ربما لم يطوروا المهارات الضرورية للبدء فـي العلاقات بين الأشخاص والحفاظ عليها . ولذا فإن علـى القـائمين بالرعايـة أن يعتبروا أنفسهم مسئولين عن تعليم مهارات الصداقة ، وأن يصـلوا إلـى الأفـراد المعزولين والمهمشين *(Stainback & Stainback , 1987 ; McGee , Menolascino , 1992 : 187)*

ويفترض التعليم الملطف أن الغرض الرئيسي للرعاية هو **تكوين مشـاعر الصداقة** بين القائم بالرعاية والفرد ذي المشكلات والصعوبات السلوكية . وأن هناك حاجة ملحة إلى تعليم الأفراد ذوي الصعوبات السلوكية أن يشعروا بالأمن والأمان، وأن يشتركوا مع القائم بالرعاية ، وأن يقبلوا التقدير غيـر المشـروط ويتبـادلوه *(McGee , 1992)* . ويعـرف *سـتينباك ، وسـتينباك* *(Stainback & Stainback , 1987)* **الصداقة** *Friendship* على أنها رابطة متبادلة ومستمرة واشتراك سـلوكي بين شخصين أو أكثر . والتعليم الملطف يخاطب كلاً من جانبي الرابطة المتبادلـة

والاشتراك السلوكي في هذا التعريف . فمنح التقدير وتبادله يوفران أساساً للرابطة المتبادلة ، فعلى سبيل المثال يعبر الآباء عن تقدير غير مشروط للمولود الجديد كأساس للرابطة . وفي النهاية بينما يتعلم الطفل أن يتبادل التقدير ، يتم تشكيل أساس العلاقة بين الآباء والطفل . وتشير الخاصية الثانية من خصائص الصداقة ، ألا وهي الاشتراك السلوكي ، إلى تكرار الاتصال بين الأفراد ، وعدد مرات تبادل التقدير مثل اللمس والحوار *(Stainback & Stainback , 1987)* ويستخدم التعليم الملطف **المشاركة المتكافئة** *Coparticipation* لتوفير الفرص لزيادة الاشتراك السلوكي . وتشير **المشاركة المتكافئة** إلى تسهيل التفاعل بين الفرد والقائمين بالرعاية حيث إنهم يدخلون الفرد المهمش في مهام ذات معنى ويوفرون أي مساعدة ضرورية لإتمام المهمة . فالمهام تجمع الناس معاً وتتيح الفرص للمشاركة في التقدير . وينصب التركيز في المقام الأول على التفاعل البشري وليس على إتمام المهمة *(Mudford , 1985 ; McGee , et al. , 1987 : 103 Reed , & Strahan , 1995)* .

ويري **مك جي** *(McGee , 1990)* أن الأفراد الذين يمارسون سلوكيات من قبيل العض ، والركل ، والضرب ، والخمش ، وإيذاء الذات يعانون من نقص في الترابط في بيئاتهم، وهذه السلوكيات تنأى بهم عن الذين يحاولون أن يتصلوا بهم أو يتفاعلوا معهم . ويرى أن تلك المجموعة من السلوكيات غير التكيفية ما هي إلا طريقة أو محاولة من قبل هؤلاء الأفراد لتوصيل همومهم وغمومهم وكروبهم وآلامهم وآمالهم وحاجاتهم ورغباتهم للعالم الخارجي . والمتخلفون عقلياً على خطر عظيم من حيث تنمية وتطوير سلوكيات منحرفة بسبب عجزهم عن الاتصال بالآخرين على نحو فعال .

الفصل الثاني

أهداف التعليم الملطف



أهداف التعليم الملطف *Aims of Gentle Teaching* :

الهدف الأساسي للتعليم الملطف هو تحسين نوعية الحياة التي يحياها المتخلفون عقلياً . وذلك من خلال تنمية التغيير التفاعلي بين الفرد والقائم بالرعاية. ويتم تحقيق ذلك بينما يتم تعليم المهمة ؛ ولا ينصب التركيز على المهمة ، ولكن على استخدام المهمة كأداة لتعليم معنى التفاعل الإنساني ، والوجود الإنساني ، والمشاركة الإنسانية . *(Kohl , 1995 : 84)* ووفقاً لما يذكره ***مك جي ، وجونزالز*** *(McGee & Gonzalez , 1990 : 252)* فإن الغرض المستمر والنهائي للتعليم الملطف هو التحرير المتبادل والتأثير في أعماق الروح الإنسانية ، وعدم اقتصار التأثير على السلوكيات الملحوظة . ويرى ***عبدالستار إبراهيم ، وآخرون (١٩٩٣ : ١٣٧ – ١٣٩)*** ، ***ومك جي ، وآخرون*** *(McGee , et al. , 1987 : 39)* أن الهدف الرئيسي للتعليم الملطف هو **تعليم الترابط** . ويرون أن هذا يتطلب تعليم الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة ثلاث عمليات تفاعلية هي :

- أن وجودنا يرمز إلى الأمن والأمان .
- أن كلماتنا واتصالاتنا (ومنها النظرات ، والابتسامات ، والأحضان ، واللمسات ، ... الخ) تعتبر مكافأةً ، وإثابةً ذات أصل راسخ .
- أن المشاركة تثمر المكافأة وتؤدي إليها .

ويعلن أنصار التعليم الملطف أن الغرض الأساسي له هو إحداث المكافأة . ويرون أنها لا يجب أن تحدث بشكلٍ متكرر فحسب ، وإنما أيضاً يجب أن تكون موضع التركيز الرئيسي لتفاعلات القائمين بالرعاية ، حيث إنهم يقومون بتعليم تفاعلات إنسانية جديدة ومتبادلة . ويعلنون أن الهدف النهائي للتعليم الملطف هو تعليم جميع الأفراد أن يعيشوا معاً ، وأن يحيوا حياة الجماعة والالتقاء ، والحب ،

والعمل ، وأن يعيشوا ويلعبوا معاً . ومن ثم فمن المهم جـداً أن ينظـر القـائمون بالرعاية إلى أنفسهم على أنهم معلمون للتـرابط ، وأن يسـتفيدوا مـن المواقـف الجماعية لتشجيع التفاعلات الإنسانية بحيث يشارك الأفراد والقـائمون بالرعايـة بعضهم بعضاً في الحياة بحلوها ومرها ، وأفراحها وأتراحها ، وبهجتها وغمهـا ، ويجمعهم هدف واحد ألا وهو تحقيق الترابط *(McGee , et al. , 1987 :86 , 127)* .

وفيما يلي الحديث عن ما أجملناه آنفاً من أهداف التعليم الملطف بمزيد من التفصيل :

١- الترابط كهدف أساسي للتعليم الملطف :

Bonding as a main aim of Gentle Teaching

الترابط هو أكثر المصطلحات ارتباطاً بالعلاقة التي تنشأ بين الأم ووليدها . وقد استخدم ***مك جي*** هذا المصطلح على نحو أكثر مرونة ليصف العلاقات المهمة والمفعمة بالمعنى بالنسبة لكل من القائم بالرعاية ومن يقوم برعايتهم ، والتي ترتكز على العاطفة والثقة والاحترام . ***(Mudford , 1985 ; Kelley & Stone , 1989 ; Jones & McCaughey , 1992)***

ويعرف ***مك جي (McGee , 1985 a)*** **الترابط** على أنه الاتصال الاجتمـاعي الذي يتسم بالإنسانية بين القائمين بالرعاية وذوي الاحتياجات الخاصة . ويضـيف بأننا بحاجة لأن نعرّف الترابط على أنه الهدف مـن جميـع المـداخل الإنسـانية الأساسية . وعندما ينظر إلى الترابط من زاوية من يتعاملون مع أفراد قـد حققـوا الترابط ولكنهم فقدوا ذلك الترابط ، فإنه يعرف الترابط على أنه تقرير أو إعـلان الخطوط المتبادلة للاتصال بين القائم بالرعاية والفرد ، وروابط عاطفية تؤدي إلى حلول وسط متبادلة بين القائم بالرعاية والفرد . ويرى أن الهدف التربوي الرئيسي للتعليم الملطف يجب أن يكون تعليم الترابط ، وهو الاعتماد المتبادل والمشترك بين

القائم بالرعاية والفرد ، بحيث يتم تعلم القيمة المتأصلة في الوجود الإنساني والمشاركة الإنسانية ، والمكافأة الإنسانية ؛ ومن ثم يمكن الوصول إلى الترابط .

والترابط يدل على العلاقة الدافئة والمتبادلة التي يجب أن توجد بين القائمين بالرعاية وذوي الاحتياجات الخاصة . إنها رابطة وجدانية يكونها فرد مع فرد آخر – رابطة تجمعهما معاً وتبقى على مر الزمن ، وترقّي البحث عن الاتصال بينهما ، وتتضمن خصائص وأفعال وجدانية من جانب كل منهما . وتبدأ تلك الرابطة باستجابة دافئة من جانب القائم بالرعاية نحو أفعال وردود أفعال الشخص الآخر . وهذه الحساسية فطرية جداً في الآباء ، ويتعلم أطفالهم السلوك كنتيجة لتفاعلاتهم معهم ، وهي أقل في طبيعتها عند القائمين بالرعاية . ولذا فإنهم بحاجة لأن يفهموا أن المتخلفين عقلياً يضفون على انطباعات الآخرين عنهم صبغة ذاتية ، وتصبح سلوكياتهم انعكاساً لذلك *(Mudford , 1985 ; Juul , 1990 ; McCaughey , 1992)*.

والهدف الرئيسي للتدخل في حياة ذوي الاحتياجات الخاصة هو تعليمهم الترابط – تلك الرابطة الإنسانية الحميمة بين الأفراد والتي تركز على تضامنهم كأفراد وعلى القيمة المتأصلة فيهم ، رابطة تبنى على الثقة والأخوة والحب . إن الترابط هو أساس جميع المحاولات الإنسانية المفعمة بالمعنى وجميع أشكال التعلم في المستقبل . وبدون الترابط فلن يكون هناك إلا قدر قليل من التفكير في زيادة إمكانيات الفرد كإنسان ، وبدونه فإن الحياة تصبح بلا معنى. وبالترابط فإن كل فرد يصبح حراً طليقاً كطيف النسيم *(McGee , 1985 a)* .

وبغض النظر عن نوع أو كثافة السلوكيات فإن الهدف الرئيسي للقائم بالرعاية يجب أن يتمثل في الترابط مع الفرد ، وأن يعيد بناء وتشكيل عالم الفرد إذا دعت الضرورة إلى ذلك، وأن يخترق السلوكيات التي تتسم بالتجنب أو إيذاء الذات أو التدمير التي ربما توجد أياً ما كانت درجتها ، وأن ينقل الفرد بلطف ورقة إلى

حالة من الاعتماد المتبادل ، وأن ينقله إلى حالة من المشاركة الكاملة في الحياة الأسرية والجماعية *(McGee,1985 d)* .

وتعتبر المهام وسيلة لتعليم الضبط التفاعلي . والضبط التفاعلي يفتح الباب للترابط . ويعتبر الاعتماد المتبادل هو الهدف النهائي للتعليم – بمعنى أن يعيش كل فرد ويعمل ويلعب في رحاب حياة أسرية واجتماعية بالحد الأدنى من الدعم الضروري ، ولكن عندما يحتاج لمزيد من الدعم والتدخل فإنه يحصل عليهما في حينهما *(McGee , 1985 c)* .

وبالنسبة للأفراد ذوى السلوكيات التي تبعدهم عن الآخرين– مثل الضرب أوالركل أو الرفس أو الصراخ أو الصياح أوالعض أو الانسحاب – فمن الضروري أن ندخل في جوهر النمو الإنساني . ونظراً لأن المكافأة تكون بالمثل عديمة المعنى في البداية ، فمن المهم أن نطور استراتيجية تربوية تتسم بالتحرير لتعليم الترابط . وتتكون العناصر الجوهرية للترابط من تعلم الفرد لقيمة الوجود الإنساني والمشاركة الإنسانية . ويصبح هذان العنصران بمثابة الهدفين التعليميين الأولين من تعليم الترابط . والقائم بالرعاية بحاجة لأن يكتشف طرقاً لتعليم الفرد أن وجوده الإنساني له قيمة متأصلة فيه رغم كثافة السلوكيات التي تعزله عن الآخرين، وأن المشاركة الإنسانية المتمثلة في التفاعل بين القائم بالرعاية والفرد ذي الاحتياجات الخاصة– تعتبر ذات قيمة ، وقيمتها هي جوهر النمو الإنساني بأسره *(McGee , 1985 a)* .

وإذا كان الترابط هو الهدف ، فإن القائمين بالرعاية بحاجة لأن يكتشفوا مراحل التغير الفردي والجماعي لمساعدة الأفراد ذوى الاحتياجات الخاصة على أن يعيشوا ويحيوا حياة كاملة داخل الأسرة والمجتمع *(McGee , 1985 e ; Kelley & Stone , 1989)*

والترابط يكمن في صميم النمو الإنساني ، وهو ذو أهمية بالغة بصفة خاصة لذوى الاحتياجات الخاصة ، ويجب أن يعلم القائمون بالرعاية أن مسئولية تعليم تفاعلات التقدير المتبادل تقع على عاتقهم ، ويبدأ الترابط باستجابات دافئة ولكنها سرعان ما تتطور وتتحول إلى تفاعلات إنسانية معقدة ***(McGee , et al. , 1987 : 16 ; Jones & McCaughey , 1992)***.

ويحذر أنصار التعليم الملطف من الأخطاء والانحرافات والتحولات التي قد تطرأ على دور القائمين بالرعاية ويذكرون أنه كثيراً ما يصبح القائمون بالرعاية مديرين ومنظمين للعقاب بدلاً من أن يكونوا معلمين للترابط وذلك لقلة حظهم من البصيرة بطبيعة المشكلات السلوكية الحادة ، وبدورهم في تعليم الترابط وبالعملية التي يمكن أن تعيد توجيه شخص متخلف عقلياً بعيداً عن المشكلات السلوكية وتقربه من التفاعلات الإنسانية المتبادلة . ويجب أن يخبر كل من القائم بالرعاية والمتخلف عقلياً علاقات دافئة وعميقة ومستمرة يتوافر فيها التقدير الإنساني والمتعة. ويحتاج كل منهما لأن يشعر بأنه متطابق عاطفياً مع الآخر كما لو كان ما يحدث لأحدهم يحدث للآخر ، بل يشعر كل منهما بما يشعر به الآخر ، فإذا انتقص قدر أحدهما شعر الآخر بانتقاص قدره ، وما يحرر أحدهما يحرر الآخر. إنها عملية تربوية وعلاقة بشرية حية تغير كلاً من الطرفين ، وتتطلب تغيراً متبادلاً وتبدأ بالتفكير والفعل المستمرين من قبل القائم بالرعاية ويرون أن المتخلفين عقلياً يحتاجون للترابط أكثر من غيرهم كما أنهم يحتاجون إليه طوال حياتهم ، وأن المكونات الرئيسية للترابط غالباً ما تكون موجودة لدى الأفراد المتخلفين عقلياً وذوى الاحتياجات السلوكية الحادة ، وأن التقدير المتأصل في المدح اللفظي والملموس أو في وجود شخص آخر غالباً ما يكون قليلاً أو غير موجود لديهم . في حين أن الترابط إما أن يضعف أو لا يوجد على الإطلاق لعدة أسباب شخصية أو

اجتماعية أو نفسية . ويفترضون أن من الممكن بل ومن الضروري أن يتم تعليم الترابط من خلال تعليم القيم المتأصلة في الوجود الإنساني والمكافأة الإنسانية . ويرون أن علينا أن نفكر ملياً في الطرق التي يمكننا بها أن نخلق ونعزز ونعلم هذه العلاقات . وأننا بحاجة ماسة لأن نعلم ذوى الاحتياجات الخاصة التقدير المتأصل في الوجود الإنساني والمشاركة الإنسانية والمكافأة الإنسانية – تلك الخصائص الجوهرية التي تصل بالناس إلى حالة من التضامن والعلاقات الوجدانية الدافئة المستمرة *(McGee 1985 a ; McGee , et al. , 1987 : 16 - 18)* .

وهدف التعليم الملطف مختلف تماماً عن أهداف العقاب ، حيث إنه يفترض أن من الضروري أن نعلم الفرد أن هناك خيراً متأصلاً في التفاعلات الإنسانية والوجود الإنساني ، والمشاركة الإنسانية . فيجب على القائمين بالرعاية أن يركزوا على تعليم مفعم بالإنسانية . حيث إن تعليم الخير والقيم الراسخة في الوجود الإنساني والمشاركة الإنسانية يؤدي إلى الترابط ، في حين أن العقاب يعوق هذا التعليم حيث إنه يؤدى إلى الإذعان وهو نقيض الترابط *(McGee, et al., 1987 : 16; Coe, & Matson, 1990; McCaughey , 1992)* .

ولكي يحدث الترابط فإن هناك عدة مراحل يجب أن يمر بها كل من الفرد والقائم بالرعاية : **والمرحلة الأولى** ، أن ينمي القائم بالرعاية اتجاهاً يعتمد على التقبل الكامل ، والاحترام الكامل ، والعاطفة نحو الفرد . وعلى القائمين بالرعاية أن يظهروا التقدير غير المشروط في جميع أفعالهم وتفاعلاتهم ، وأثناء المرحلة الأولى ، فإن القائم بالرعاية يتولى المسئولية كاملةً عن تعليم الفرد أهمية الوجود الإنساني ، والتفاعل الإنساني ، والمشاركة الإنسانية ، حيث إن الفرد في البداية لا يكون لديه أي مفهوم عن المكافأة الإنسانية ، ويتعلم الأفراد ذوو السلوكيات

المنحرفة أن العقاب والإجراءات التنفيرية تعتبر طريقةً للحياة وتمكنهم من السيطرة على بيئة غير متجاوبة ، وغير مفهومة *(McGee, 1985 a ; 1990)* .

ويفترض أن تشكيل الترابط مع الفرد سيجعل من الميسور علينـــا تحقيـــق تغيرات في تفاعلاتنا معه . فمن ناحية سيتمكن المشرف أو المعالج في مثل هـــذه الأحوال من الدخول في علاقات متبادلة ، ومتكافئة ، ومدعمة له، ومن ثم ســـيكون بإمكانه أن يستبق الأمور ، لا أن تكون خططه قائمة على مجرد رد الفعـــل ودرء الخطر . فالمعالج الذي استطاع أن يبنى علاقة دافئة ، واستطاع أن يجعـــل هـــذه العلاقة هي صاحبة التدعيم الرئيسي للفرد ، سيكون بوسعه الاســـتفادة مـــن هـــذه الرابطة في أكثر المواقف خطراً وضيقاً وحرجاً . أي عندما يكون الفرد في فترات هياج وعنف وغضب . ولهذا نجد أن التعليم الملطف غالباً ما يحقق نجاحاً كبيراً في مثل هذه الحالات بالذات *(عبدالستار إبراهيم وآخرون ، ١٣٩:١٩٩٣)* .

وتكوين علاقة قائمة على الترابط والمؤازرة والمساندة له قواعده وشروطه التي يحددها أصحاب هذه النظرية على النحو التالي :-

أ - يحتاج القائم بالرعاية لأن يجعل وجوده مرتبطاً بالدفء والرعاية والاهتمام .

ب - يجب أن ترتبط استجابات الفرد الدالة على المشاركة بالنجاح والتدعيم دائماً .

ج - أن تكون تفاعلاتنا مع الفرد مرتبطة بنفس المبادئ .

د - عندما يعزف الفرد عن المشاركة والتفاعل لأي سبب ، يجـــب علـــى القـــائم بالرعاية أن يخلق الظروف الملائمة التي تجعل المشاركة والتفاعل ضروريين *(عبدالستار إبراهيم، وآخرون، ١٩٩٣ : ١٣٩ - ١٤٠)*.

وزبدة القول أن الترابط هو الهدف الأول للتعليم الملطف ؛ حيـــث يبتعـــد بالفرد عن السلوكيات التي تتسم بالعدوان وإيذاء الذات وإثـــارة الـــذات والتجنـــب والهروب ، ويدفعه نحو العلاقات التي تتسم بالتفاعل والاعتماد المتبادل مع القائمين

بالرعاية في البداية ، ثم مع المجتمع الكبير في النهاية . وهذا يتضمن تغيراً تفاعلياً جوهرياً . والقائمون بالرعاية مسئولون عن المبادرة بهذه العملية التي ترتكز على معرفتهم أن الأفعال المترابطة تشكل أساساً لجميع التفاعلات . *(Mudford , 1985 ; McGee , 1990)*

ويرى أنصار التعليم الملطف أنه أياً ما كانت أسباب السلوك المشكل، فـإن القائمين بالرعاية بحاجة لأن يركزوا على تعليم الترابط بدلاً من تركيـزهم علـى إزالة السلوك المشـكل *(McGee , 1985 a ; McGee , et al , 1987 : 26)*. وعلـى الجانب الآخر يرى بيلي *(Bailey , 1992)* أن الترابط مفهوم غـامض ويمكـن أن يتسبب في مشكلات للمعالجين النفسيين والباحثين حيث إن المحللين السلوكيين الذين عملوا على نحو مكثف مع الأفراد المعوقين قد لاحظوا أن تقديم التعزيز من خلال القائمين بالرعاية يمكن أن يحول القائمين بالرعاية إلى معززات شرطية . فهـؤلاء الأفراد يظهرون أن القائمين بالرعاية قد أصبحوا تعزيزاً بالنسبة لهم .

٢- المكافأة الإنسانية كهدف أساسي للتعليم الملطف :
Human Reward as The Central Teaching Purpose

تمثل المكافأة الإنسانية بالنسبة للتعليم الملطـف رأس الأمـر ، وعمـوده، وذروة سنامه . حيث إنها تعتبر هدفه الأسمى ، واستراتيجيته الأثنـى ، وأساسـه الأرسى . وهاهنا نعرض لها كغرض أساسي ، وسوف نعرض لها فيما بعد كأساس من أسس التعليم الملطف ، واستراتيجية رئيسية من استراتيجياته .

إن المكافأة الإنسانية هي بشكل أساسي الاشتراك المتبادل في قيمنا كبشر . إنها عنصر رئيسي ومركزي وأساسي في العلاقات التي تتسم بالترابط والاعتمـاد المتبادل . ونحن نراها في سياق التفاعلات : الكلمات والاتصالات الإنسانية مثـل الابتسامات واللمسات والنظرات التي ترمز إلى الاتحاد والتضامن وتتصـل بـه .

ويتم تبادلها مع الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة . والتحدي هاهنا هو أن نجد طرقاً نعلمها للأفراد بحيث يستطيعون الاشتراك في تقدير التفاعلات . ***(McGee , et al , 1987 : 64 ; Jones et al. , 1991 a ; Jones , 1994)***

وعندما تظهر نماذج تفاعلية غير عادلة فإن القائمين بالرعاية بحاجـــة لأن يوجهوا جهودهم لتعليم قبول المكافأة وتبادلها . ويصبح ذلك بمثابة الغرض التربوي الرئيسي والاستراتيجية التعليمية الرئيسية . فهي تمثل الطريقة الرئيســـية للتعلــيم الملطف ، لأن كل فرد بحاجة لقدر من الخبرة المباشرة بالمكافأة لكـــي يســـتوعب ويتشرب قيمتها ومعناها . وهو شيء أساسي ومطلب ضروري لإنهـــاء وخفــض وإعادة توجيه السلوكيات التخريبية والتدميرية لأنه يمثل المادة التي تحـــل محـــل التفاعلات التي تتسم بالعزلة والبعد . إنها هي التي تحيل الجور والبغي والظلم إلى إنصاف وعدل ومساواة ***(McGee , et al , 1987 : 64)*** .

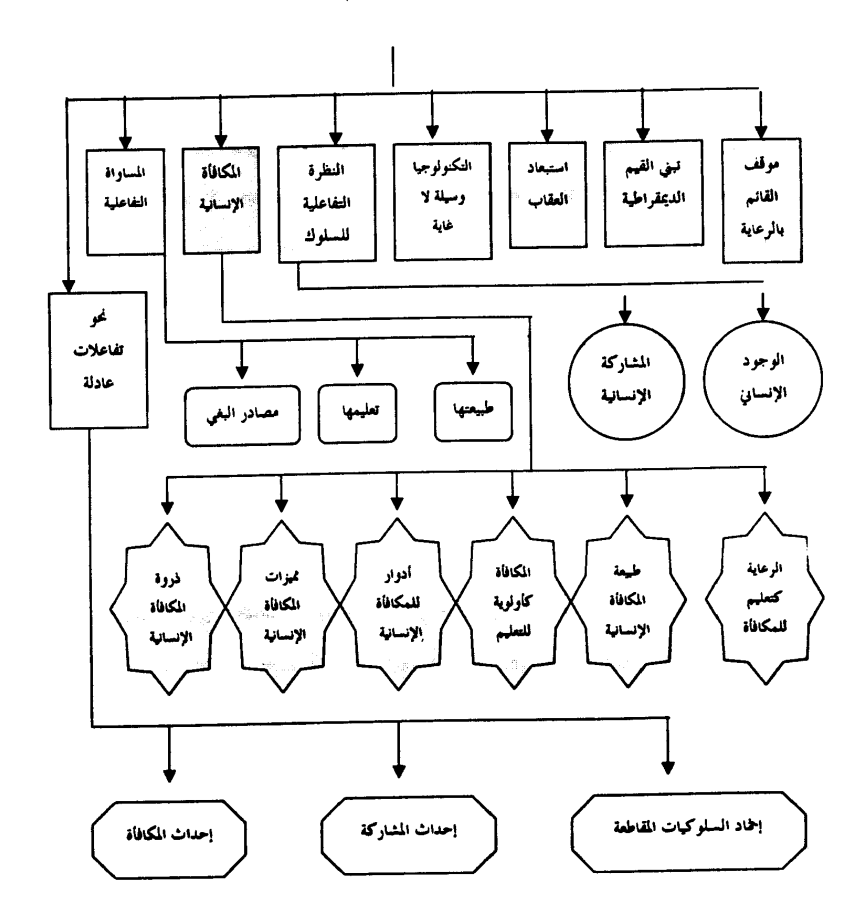
الفصل الثالث

أسس التعليم الملطف

أسس التعليم الملطف *Foundation of Gentle Teaching*

شكل (١)

أسس التعليم الملطف



١- موقف القائم بالرعاية أو وضعه القيمي كمركز لعملية التعليم – التعلم:
Posture As the Centre of the Teaching – Learning Process

يرى أصحاب التعليم الملطف أن كل التفاعلات الإنسانية – ناجحة أو فاشلة تعتمد أساساً على اتجاهاتنا ومعتقداتنا وأحكامنا المتبادلة . فالاتجاه الذي يحمله كل منا نحو الآخر ، وما نحمله من أحكام أو آراء متبادلة من شأنها أن تحكم عملية التفاعل وتكتب له إما النجاح أو الفشل . ويطلق أصحاب التعليم الملطف على هذه المجموعة من القيم الشخصية اسم الوضع القيمي ***Posture*** أو الإطار المرجعي الشخصي الذي نسترشد به خلال عملية التفاعل ، والذي من شأنه أن يحكم نشاطاتنا اليومية . أي تلك العملية التي تشكل الأفعال اليومية – تلك الطريقة التي يرى المرء بها نفسه والمحيطين به. وهو يؤثر على طريقة وسبب تفاعله مع الآخرين . وهو الإطار الذي يوجه تفاعلات الفرد ، ومن ثم فإنه يؤثر على أهداف ومضمون تلك التفاعلات . وهو يتضمن التوجهات النظرية واستراتيجيات التدخل ، وهو يشكل ما يفعله الفرد، وكيف يفعله ، ولماذا يفعله *(عبدالستار إبراهيم ، وآخرون ، ١٩٩٣ : ١٣٦- ١٣٧)* .

ويعتقد أنصار التعليم الملطف أنه إذا أردنا أن نساعد الأفراد ذوي المشكلات السلوكية فإن علينا أولاً أن نتعرف على قيمنا وأن ننتقل إلى موقف من التضامن في جميع جهودنا مع أولئك الأفراد . وقد أصبح واضحاً وضوح الشمس في رابعة النهار أن القضية الأساسية ليست هي إيجاد الأساليب أو الفنيات الصحيحة ، ولكن القضية الأساسية أن تبدأ جميع أشكال التعليم بتحويل وتغيير وضعنا القيمي وأهدافنا ***(McGee , 1985 a , 1985 c)*** .

ومن المهم الانتباه إلى الوضع القيمي لكل شخص خلال عملية العلاج

والتفاعل . وهذا الانتباه كفيل بألا يجعل هدفنا هو التركيز على تعديل جانب محدد من السلوك الشاذ ، أو القفز إلى استخدام الأساليب الفنية الجاهزة. إن معرفتنا للوضع القيمي للطفل العدواني أو المنسحب تساعدنا بادئ ذي بدء على إقامة إطار عمل يمكننا من خلاله تقدير نتائج التفاعل ، ومدى استناده إلى المبدأ الرئيسي من مبادئ التعليم الملطف وهو التبادل الإنساني بين الطرفين . *(عبدالستار إبراهيم ، وآخرون ، ١٩٩٣ : ١٣٧)* ويرى أنصار التعليم الملطف أن تأثير الوضع أو الموقف القيمي لا يقتصر على تحديد الأهداف فحسب ، بل يؤثر تأثيراً كبيراً على اختيار الأساليب والفنيات وعلى طريقة تنفيذها . كما أنه يحدد التفاعلات وردود الأفعال والعلاقات مع كل الأشخاص ، ويظهر كل ذلك في الأهداف التي يحددها الفرد لنفسه والعملية التي يستخدمها في محاولة تحقيق تلك الأهداف . ***(McGee,1985 c)***

ويجب على القائمين بالرعاية أولاً أن يحددوا نسقهم وموقفهم نحو الذين يقومون برعايتهم . وقد وجد أن نسق أو موقف القائمين بالرعاية يجب أن يبنى على تطور العلاقة الإيجابية المتبادلة مع أولئك الأفراد . تلك العلاقة التي تساعد الفرد على أن ينتقل نحو الاشتراك الإنساني المفعم بالمعنى . وفي الجلسات العلاجية الأولى فإن القائم بالرعاية بحاجة لأن يركز على كسب وتحقيق الضبط التعليمي لسلوكيات الفرد غير التكيفية ؛ وذلك من خلال عملية إعادة التوجيه باستمرار نحو السلوكيات الملائمة . والضبط التعليمي يدل على أن القائم بالرعاية يتجاهل السلوكيات غير التكيفية لدى الفرد بينما يعيد توجيهه تلقائياً نحو السلوكيات الملائمة . ومن ثم فإن هذا يمكن القائم بالرعاية من تدعيم الفرد ؛ ومن ثم تأسيس علاقة إيجابية معه . وهذه العملية تنقل الفرد من حالة من الانفصال أو العزلة إلى حالة من الاندماج الإنساني المفعم بالمعنى ***(McGee , 1985 d)*** . ويمكن تلخيص

النسق أو الموقف العلاجي التطوري الأولي كما يلي :

- الهدف الأولي تحقيق الضبط التعليمي لسلوكيات الأفراد المتخلفين عقلياً وذوي الاحتياجات الخاصة .
- يتم تحقيق ذلك من خلال التسامح الكامل مع جميع سلوكيات الفرد غير التكيفية ، في حين تتم إعادة توجيه الفرد نحو المهام التنموية التي تسمح له باكتشاف الخبرات التعليمية والاستفادة منها .
- يتم تسهيل عملية إعادة التوجيه من خلال البرمجة المكثفة عبر اليوم .

وبمرور الوقت يمكن تسهيل عملية إعادة التوجيه من خلال الاستخدام الرقيق للعقاقير والأدوية المهدئة بالإضافة إلى البرمجة التنموية المكثفة ثم يبدأ توجيه الفرد نحو الهدف . وتشمل هذه العملية الانتقال بطريقة مبرمجة من نسق أو موقف علاجي أولي مرن (من جانب القائم بالرعاية) إلى درجة متزايدة من البناء أو التركيب التنموي والذي يؤدي إلى نقل السيطرة والضبط تدريجياً من الفرد المتخلف عقلياً إلى القائم بالرعاية . وبينما تزداد استجابات الفرد المتخلف عقلياً الملائمة للعالم المحيط به ، فإنه يقبل تدريجياً بقدر متزايد من المسئولية عن أفعاله وتفاعلاته *(McGee & Menolascino , 1985)* .

والتحدي المستمر في التعليم الملطف هو أن يدرك القائمون بالرعاية أن قيمهم الشخصية بحاجة لأن تظهر على السطح وأن تناقش وتفحص فحصاً ناقداً . وهذه المناقشة عملية تستمر طول الحياة . وعليهم أن يدركوا أيضاً أن التكنولوجيا سوف تسيطر على أفعالهم وتفاعلاتهم إذا لم يتمكنوا من التعرف على نظامهم القيمي ومناقشته . والتحدي الحقيقي يكمن في تحديد وضع من التضامن والكفاح المستمر لتحقيقه *(McGee , et al , 1987 : 30)* .

٢- تبني القيم الديمقراطية ومقاومة القيم التسلطية :

Democratic Versus Authoritarian Values

هناك نظامان كبيران واسعان للقيم ، وهما القيم التسلطية والقيم الديمقراطية. وتقودنا النظم القيمية التسلطية في اتجاه معين في حين تقودنا النظم القيمية المضادة للتسلط في اتجاه آخر . وينتج عن كل منهما مجموعة من الأغراض والسلوكيات الخاصة به . ويبدو أن القيم التسلطية تهيمن وتسيطر على التكنولوجيا المستخدمة في البرامج الموجهة للمتخلفين عقلياً . والتعليم الملطف يطلب من القائمين بالرعاية أن يتحركوا نحو القيم الديمقراطية ، وأن ينبذوا القيم التسلطية *(McGee , et al , 1987 : 30)* . فهو يتبنى قيماً غير تسلطية ؛ حيث يراعي بدقة ألا يؤدي التفاعل العلاجي إلى أي خسارة للفرد . ومن ثم فإنه يركز على مساندة الفرد ، وعلى الصداقة ، والاعتماد المتبادل ، بدلاً من التركيز على الانصياع والطاعة والخضوع والخنوع *(عبدالستار إبراهيم،وآخرون،١٩٩٣: ١٣٧)*.

وتتضمن القيم التسلطية اتجاهاً مفاده أن القائم بالرعاية أعلى وأرفع مقاماً ومنزلةً من ذوي الاحتياجات الخاصة ولذا يجب أن يسيطر عليهم . أي أن القيم التسلطية ترتكز على الحاجة للسيطرة و التحكم ؛ والعقاب يتضمن تلك الحاجة إلى السيطرة ، ويتضمن أيضاً اعتقاداً مفاده أن دور القائم بالرعاية وهدفه هو تحقيق الإذعان والسمع والطاعة . ويؤدي ذلك إلى أفرادٍ عالةٍ يعيشون على هامش المجتمع *(McGee , 1985 e)* . وعواقب القيم التسلطية وخيمة وآثارها مضاعفة لعدة أسباب **أولها** : أنها توجِد مسافة عاطفية كبيرة تفصل بين القائم بالرعاية وبين الفرد . حيث يعتمد الفرد على القوانين التي يسنها القائم بالرعاية . وينظر من يقومون بالرعاية إلى أنفسهم على أنهم أفضل من الأفراد الذين يقومون برعايتهم . **وثانيها** : تعتبر تلك القيم أن الأفراد المطيعين الذين يتبعون القوانين أعلى قيمةً من

غير المطيعين، وأن الذين يسنون القوانين أعلى قيمةً من هؤلاء وأولئك . وتخلــق تلك القيم مسافة فاصلة بين المطيعين وغير المطيعين وواضعي القــوانين . وهــذا التركيز يُنزل ذوي الاحتياجات الخاصة منزلةً ذليلــة وحقيــرة . ولكــن الأفــراد المعرضين لهذا النسق القيمي يصبحون معتمدين على القائمين بالرعاية ويصبحون كالدمى في تصرفاتهم . وسرعان ما تتحول القيم التسلطية تغيــر ظــالم وأحــادي الجانب ، وليس تغيراً متبادلاً أو يتسم بالتحرير *(McGee, et al , 1987 : 31 – 36)*.

وفي مدخل التعليم الملطف يجب خفض مستوى التفــاعلات التــي تتســم بالسيطرة إلى الصفر . وتشير التفاعلات التي تتســم بالســيطرة إلــى التفــاعلات اللفظية، أو التفاعلات من خلال الإيماءات أو الإشارات التي يقصد منها مســاعدة الفرد على المبادرة بالنشاط أو المهمة أو الانخراط فيها أو إكمالها . وتعتبر القيــود البدنية ، واللفظية ، والبيئية ، والعقاب أيضاً من التفاعلات التي تتسم بالســيطرة *(Coe , & Matson , 1990 ; Kohl , 1995 : 45)*.

أما القيم الديمقراطية فترتكز على المساواة والتحرير والاعتماد المتبــادل . ويصبح هدف القائم بالرعاية تحقيق الصداقة والترابط والاعتماد المتبادل ، ولــيس تحقيق الطاعــة والإذعــان والخضــوع . وتتضــمن هــذه القــيم موقفــاً مــن التضامن *solidarity* مع المهمشين ؛ بل مع أكثر الأفراد عزلةً عن المجتمع ، كمــا أنها تتضمن الحاجة إلى تعليم يركز على التغير المتبادل *(McGee,et al,1987:31)* .

والتضامن يوفر بديلاً يرتكز على الإنسانية والتحرير المتبادل . وهدفه ليس تحقيق السيطرة أو القوة أو إجبار الفرد على الإذعان والخضــوع والخنــوع ، أو طرح الفرد جانباً لأنه خرج عن السيطرة أو لأنه لا أمل فيه . وينصــب التركيــز على تعليم طرق جديدة للتفاعل وتحريك الجهود نحو النمو المتبادل . وهو يقودنــا إلى تعليم المهارات ولكنه يركز في المقام الأول على تعلــيم العناصــر الأساســية

للتفاعلات الإنسانية بدلاً من إزالة السلوكيات أو اكتساب المهارات ويرتكز على احترام الفرد كإنسان . ويركز على التقبل الكامل للفرد على أنه مساوٍ تماماً لمن يقوم برعايته في علاقة مشاركة وتبادل تعتمد على الأخذ والعطاء . وفي التضامن يتم إحضار المعزولين والمهمشين إلى المجتمع *(McGee , et al. , 1987 : 37 ; Brandon , 1989 b)* .

ويتطلب التضامن الثقة المتبادلة والتعاون المتبادل . بل إنه يؤكد على الأمن والأمان لكل من الفرد والقائم بالرعاية إذا كان ذلك الأمن يتم تحقيقه دون خنق وإزالة فرص التعلم والنمو . وينصب التركيز الأولي على تنمية علاقة عادلة ينساب فيها الفرد في تفاعلات متبادلة . ويؤدي ذلك الإنصاف والعدالة التفاعلية إلى الترابط والاعتماد المتبادل والتحرير المتبادل . ويصبح القائم بالرعاية معلماً للشفقة والمساواة والعدالة والإنصاف . ويطالب التضامن القائمين بالرعاية بأن يكونوا متطابقين متناسقين متساوقين متناغمين في سعيهم وراء العلاقات المترابطة التي تتسم بالاعتماد المتبادل . والتضامن يجعل الأفعال العاطفية والدافئة أموراً ضروريةً. وهو يمهد الطريق لمزيد من التغيير العميق في المجتمع . ذلك المجتمع الذي يتعلم فيه الجميع أن يعيشوا معاً في عدل وانسجام تام *(McGee , 1985 d)* .

والذين يمارسون التعليم الملطف هم معلمون يتسمون باللطف والرقة حيث إنهم بحاجة لأن يستجيبوا لمبادرات المتعلم بقدر ما يبادرون هم أنفسهم باستثارة استجابات المتعلم . كما أنهم يسمحون بتعديل سلوكهم الخاص من خلال التفاعل مع الأفراد المعوقين . إنهم ببساطة وبوضوح معلمون وليسوا مهندسين ، ولكنهم معلمون يمارسون التعليم الملطف ، وعليهم أن يقدموا سياقاً اجتماعياً يمكن أن يحدث فيه التعليم *(Glynn , 1985)* .

ويبدأ خلق العلاقات المترابطة مع الأفراد الذين ينخرطون في أنشطة

تخريبية بتبني القائمين بالرعاية للتضامن مع كل الأفراد . ذلك الموقف أو الوضع القيمي الذي يعترف بالقيمة المتأصلة لدى جميع البشر ، ويدرك أن تلك القيمة يمكن تحديدها من خلال المآثر الإنسانية . وينكر أن عملية التعليم / التعلم مجرد عملية ثواب وعقاب . ويطالب القائمين بالرعاية بأن يعترفوا بضرورة تحرير العمليات التفاعلية وإضفاء الجانب الإنساني عليها *(McGee,et al 1987:37)*

ويتصف التضامن بالتقبل والعاطفة والتسامح والدفء . حيث إنه يتضمن رغبة صادقة لترقية النمو الإنساني والتعليم الإنساني . ويأخذ أنصار التعليم الملطف على عاتقهم المسئولية عن خلق روابط إنسانية تقوم على العاطفة مع الفرد على الرغم من وجود مجموعة من السلوكيات المشكلة مثل الركل أو الضرب أو الصراخ أو العض . ويُجب عليهم أن يدركوا أنهم معلمون في جميع المواقف وفي جميع الظروف . واستخدام العقاب كوسيلة لإزالة السلوكيات ليس شرعياً في نسق قيمي يعتمد على التضامن . كما أن الإذعان والضبط لا يعتبران غايتين شرعيتين *(Co , & Matso , 1990 ; McGee , et al. , 1987 : 39)* .

وعلى الرغم من أن نسقاً قيمياً يعتمد على التضامن ليس العنصر الوحيد الذي سيغير طبيعة التفاعلات الإنسانية ، فإنه يعتبر المركز الذي تنطلق منه جميع القرارات والأفعال . إنه قلب العملية التفاعلية التي تؤدي إلى الترابط . كما أن النسق القيمي الذي يعتمد على التضامن الإنساني هو المدخل إذا كان الترابط هو الهدف *(McGee , 1985 a)* .

٣ – استبعاد استخدام العقاب *Avoiding Punishment* :

ليس في التعليم الملطف مكان لاستراتيجيات العقاب ، وإن نظاماً قيمياً يرتكز على التضامن الإنساني ليعتبر في تناقضٍ حادٍ مع نظام لا يرى أن العقاب

عمل همجي يجب على الأفراد المتحضرين أن يجتنبوه ؛ بل ويرى أنه أسلوب علاجي شرعي ، ويزعم أنه جدير بالثناء عندما يستخدم كملاذ أخير . والتعليم الملطف يعتبر أنه من غير الضروري استخدام أي شكل من أشكال العقاب . بل ويرفض **مك جي** *(McGee , 1985 b)* العقاب رفضاً كاملاً ويرى أن العقاب ربما يحقق السمع والطاعة والخضوع ، ولكنه لا يحقق اكتمال النمو الإنساني . حيث إن الترابط هو العنصر الأساسي في النمو الإنساني . والعقاب والكبح هما العدوان اللدودان للترابط . ويرى أن العقاب لا يمكن أن يعلم بدائل سلوكية ملائمة وأكثر قبولاً، بل الترابط فقط هو الذي يستطيع أن يفعل ذلك . وبالمثل فإن الكبح والتقييد لا يفيدان في تنمية وتطوير استجابات سلوكية مقبولة وملائمة ، كما أن تعليم تنظيف اللبن المسكوب لا يساعد في تعليم شرب اللبن دون سكبه *(McGee,1985 a; Coe , & Matson , 1990)* .

وحتى إذا كان الغرض من العقاب هو خفض السلوكيات العدوانية أو سلوكيات إيذاء الذات ، فإن الوسيلة المتمثلة في العقاب ليست عادلة ، كما أنها لا تؤدي بالفرد إلى علاقات تتسم بالدفء ، والحق أنها تنأى بالفرد عن من يقوم برعايته ، وتؤدي إلى جو خالٍ من البهجة ويتسم بالبرود والعزلة. والعقاب يمكن أن يزيل السلوكيات غير الملائمة ، ولكنه بالنسبة لخلق الترابط يعتبر سماً زعافاً . حيث إنه ينتج أفراداً مذعنين ، منطوين ، خائفين، هلعين ، أفئدتهم كأفئدة الطير ، أكثر مما ينتج أفراداً ينخرطون في الأنشطة الإنسانية الممتعة . *(McGee , et al , 1987 : 20,84)* ويرفض أنصار التعليم الملطف حتى العقاب الخفيف ، ويعتبرون أن العقاب الرقيق غريب وشاذ مثل غيره من أشكال العقاب ، ويرون أن تلك العبارات الرقيقة تعتبر ذرائع لاستخدام العقاب والكبح . ويرون أن العقاب يحارب العنف بالعنف ، بل ويخلق عنفاً أكبر من الذي يسعى لمنعه ، وأدهى من ذلك وأمر

أنه يعكس موقفاً قيمياً مستبداً يرسل للفرد رسالة ملؤها البرود والبعد ، والانطواء ، والعزلة *(Carr, et al. 1990 ; Haberman , 1994)* .

ويخلط معظم القائمين بالرعاية استخدام العقاب باستخدام المكافآت المادية لأنهم يشعرون أن التعزيز الإيجابي وحده غالباً ما يفشل في خفض السلوكيات التمزيقية والتخريبية ، والتدميرية . وهذا يترك الفرد في حالة من الصراع العاطفي العميق حيث إن ذلك يعلمه أن التفاعلات الإنسانية تعتبر ثانوية ، وأن التوافق هدف أولي . وبينما يعتبر كثير من السلوكيين أن استراتيجيات العقاب ممارسات مقبولة لأن المكافأة لا يصل إليها كثير من الأفراد ، فإن التعليم الملطف يفترض أن المكافأة يمكن تعليمها ، بل ويجب تعليمها ، وهذا البديل يعني أنه يجب البحث عن تعليم مفعم بالاحترام ، واللطف والرقة بحيث يجعل الوجود الإنساني يمثل المكافأة ويرمز إليها *(Carr, et al. 1990 ; McGee , 1985 d)* .

وقد دافع بعض الباحثين عن استخدام العقاب ، وأشاروا إلى أنه نظراً لأن السلوكية قد أسهمت في تعليم المتخلفين عقلياً ، فلابد من القبول باستخدام العقاب . وأشاروا إلى أنه إذا كانت بعض جوانب السلوكية شرعية ، فإن جميع الجوانب يجب أن تعتبر شرعية . وقد واصلوا دفاعهم عن استخدامه من خلال إظهار وإبراز أنه في الفترات السابقة للسلوكية قد تم استخدام ممارسات تنفيرية أخرى مثل تشريح الجبهة ، والملابس التي تقيد الحركة . ومن ثم استخدمت هذه المقارنة العلمية لإضفاء الشرعية على استخدام العقاب. ويعلنون جدالهم الأساسي وحجتهم الرئيسية على النحو التالي : رغم أنه من العار أن نضطر إلى استخدام العقاب ، فإن استخدامه لا يختلف عن الجراح الذي يجرح الجسم لينقذ حياة الفرد . . وتتميز معظم البرامج السلوكية بسياسات ضبط وتنظيم تبدو عادلة ، ولكنها في الواقع لا تخدم إلا في تشجيع الأشكال الحادة من العقاب والقمع . وتفشل تلك البرامج لأنها

تبنى على نموذج تسلطي هدفه تحقيق الضبط والسيطرة وليس الترابط . كما أنهـا تتجاهل حقيقة أن الأفراد ذوي المشكلات السلوكية الحادة غالباً ما يتلقون دعماً غير مناسب ، وعندما يواجه هؤلاء الأفراد قائمين بالرعاية يتسمون بالتسلط ، فإن سلوكياتهم تزداد سوءاً وتنحدر إلى مستوىً يتسم بالفوضى . ثم يستنجد المديرون بأكثر سياستهم ظلماً وجوراً وإجحافاً باسم الأمن . والعجب العجاب أن الأفراد المتخلفين عقلياً يُعاقبون ويُكبحون ويُضحى بهم باسم السياسات التي أعدت لحمياتهم *(McGee , et al , 1987 : 161-164)* .

ومن المعروف أنه عندما كانت تحدث السلوكيات غير التكيفية فإن القائمين بالرعاية كانوا يستخدمون الكبح البدني لوقف تلك السلوكيات . ويرى أنصار التعليم الملطف أن هذا النوع من المقاطعة تفاعل تنفيري ويؤدي إلى مزيد من المسافة والبعد بين الفرد والقائم بالرعاية . ولذا فإن الترابط أو الاعتماد المتبادل لن يحدث أبداً *(Kohl , 1995 : 12)* .

ويرى التعليم الملطف أن الأسس الأخلاقية في الدفاع عن العقاب أسس خاطئة مثلها في ذلك مثل الأسس العلمية . وإنه لأمر بغيض وممقوت أن ننزل بالفرد عقاباً ليس ضرورياً وأن نتابع ذلك بعدد متزايد من الإجراءات . إن استخدام العقاب متنافر مع الأخلاق والقيم الإنسانية التي تقدر كرامة الإنسان ، وتدعو إلى حب الآخرين ، وأن نحب لهم ما نحب لأنفسنا. بل إن استخدام العقاب يضع التكنولوجيا فوق الاعتقادات ، وينقص قدر كل من القائم بالرعاية والفرد ذي الاحتياجات الخاصة على حدٍ سواء *(McGee , et al , 1987 : 99)* .

٤ – التكنولوجيا وسيلة وليست غاية *Technology As a Method*

إن التكنولوجيا في حد ذاتها وسيلة وليست غاية . ويمكن أن تستخدم لتنمية

وتطوير ، أو قمع وإخماد النمو الإنساني والكرامة الإنسانية . ويرى التعليم الملطف أن الوضع القيمي للقائم بالرعاية يجب أن يحدد طريقة استخدام التكنولوجيا وليس العكس ، بمعنى أنه يجب ألا تحدد التكنولوجيا الموقف أو النسق القيمي للقائم بالرعاية *(McGee , et al , 1987 : 41)* .

وينظر التعليم الملطف إلى استخدام التكنولوجيا والمهام على أنه وسيلة لتعليم المشاركة الإنسانية . واستخدام المهمة بهذه الطريقة يسمح للتفاعل التعليمي أن يتحرك نحو منح المكافأة الإنسانية . وإذا كان للترابط أن يحدث ، فإن على الفرد أن يتعلم أن المشاركة والتفاعل يؤديان إلى المكافأة على نحو يمكن التنبؤ به . ويجب اختيار المهام وعرضها واستخدامها بطريقة تجعل المشاركة والتفاعلات ميسورة وفي المتناول بُشكل مستمر بالنسبة للمتعلم . وغالباً ما تصبح المهام عقبات وعراقيل وحواجز في طريق التيار التفاعلي المتدفق بدلاً من أن تكون معينات وميسرات له *(McGee , 1992)* .

٥ – النظرة التفاعلية للسلوك : *The Interactional View of Behaviour*

يرى التعليم الملطف أن السلوكيات لا توجد بمعزل عن الإنسان ، فهي جزء من التفاعلات الإنسانية ، كما أن جميع عمليات التعليم والتعلم وتعديل السلوك تعتبر ظاهرةً تبادليةً؛ حيث تتأثر سلوكيات الفرد تأثراً مباشراً بقيم الآخرين وأفعالهم وردود أفعالهم . فإذا صاح الطفل وتجنبه من يقوم برعايته ، فإنه بهذه الطريقة يعلِّم الطفل أن يصيح بدلاً من أن يعلِّمه التفاعل ، وإذا بصق مراهق في وجه من يقوم برعايته ، ووبخه القائم بالرعاية بدلاً من أن يعلمه المشاركة ، فإنه في هذه الحالة يعلمه أن القوة هي العامل المؤثر والعنصر المسيطر في التفاعلات الإنسانية *(McGee , et al , 1987 : 17)* . ودور القائم بالرعاية – من وجهة نظر التعليم الملطف – هو أن يعلم الأفراد أن المكافأة ثمرة من ثمرات الوجود الإنساني

والمشاركة الإنسانية . وتتطلب هذه العملية تقبل الفرد ككفء ونظير لمن يقوم برعايته . وتنادي بإيمان عميق ويقين لا يخالطه ريب بأن المشاركة الإنسانية هي أهم شكل من أشكال المكافأة . وأخيراً تطالب بقبول كامل بأن يكون الغرض الرئيس للتعليم هو تحقيق المكافأة والتفاعلات الأخوية على الرغم من السلوكيات التدميرية والتخريبية *(McGee , et al , 1987 : 42)* **وتشمل تلك النظرة التفاعلية للرعاية والسلوك الجوانب التالية :**

أ – الوجود الإنساني *Human Presence* :

يعتبر وجود القائمين بالرعاية هو الماضي الأساسي للتعليم الإنساني كله . حيث إنه يعلم الفرد الذي يحتمل أن يخاف من الآخرين أن القائم بالرعاية يمثل الأمن والأمان . فتعاملاتنا مع الناس والمواقف ترتكز على فهمنا وإدراكنا للفرد . فعلى سبيل المثال يختلف رد فعلنا على سائق ثمل مخمور لعبت الخمر برأسه واصطدم بحافلتنا ، عن رد فعلنا على رجل متدين يصدر منه نفس السلوك اختلافاً كلياً . فالمعنى والقيمة التي تعزى وتنسب لكل منهما سيكون لها تأثير مختلف على سلوكنا *(McGee, et al, 1987 : 43)* . ولسوء الحظ فإن كثيراً من ذوي المشكلات السلوكية لديهم خوف فطري من القائمين على رعايتهم ، ويتعلمون ذلك على مر السنين من خلال العلاقات المتنافرة وغير المتساوقة والتي تتسم بالاحتقار وتؤدي إلى النظر إلى الآخرين على أنهم يمثلون المطالب والقيود والعقاب *(McGee , 1985 e)* .

إننا نتعلم معنى وقيمة وجود الفرد من خلال تفاعلاتنا المتبادلة . وإذا نظر إلى وجود أحد الفردين المشاركين في التفاعل أو كليهما على أنه مؤذٍ وضارٍ ومجرد من المعنى ، فمن المحتمل أن ينتهي التفاعل أو أن يصبح تفاعلاً غير تكيفي . وتميل التفاعلات مع القائمين بالرعاية لأن تصبح غير تكيفية لأن كلاً من

الفريقين أسير المشاركات في تفاعلات ترتكز على المطالب . وإذا كان لهده العلاقة أن تصبح ذات قيمة ومعنى فمن المهم أن نؤكد للآخرين أن وجودنا مأمون الجانب، وأن المشاركة تؤدي إلى المكافأة. وإدا نظرنا للآخرين على أنهم أقل منا ، فإنهم لن يشعروا بأي قيمة إنسانية في وجودنا *(McGee , et al , 1987 : 44)* .

ويطالب التعليم الملطف القائمين بالرعاية بأن يفكروا ملياً في التبادلية فيما يتعلق بالسلوكيات ، وأن يفهموا الاعتماد المتبادل بيـنهم وبـين الـذين يقومـون برعايتهم. فالتعليم الملطف يعني المساواة والترابط والاعتماد المتبادل . والحق أننا بحاجة لتعليم قيمة وجودنا ؛ ويعني ذلك أننا يجب أن نقبل أو أن نقدر وجود الفـرد الذي يعاني حتى من أخس السلوكيات وأجـدرها بـالازدراء . فـالأفراد الـذين ينخرطون في مثل تلكُ الأنواع من السلوكيات قد تعلموا أن يخرجوا بمعنى من عالم غير متجاوب ولا معنى له من خلال الانخراط في تلك السلوكيات. وغالباً ما تمكّن هذه السلوكيات الأفراد الحصول على الانتباه ، وحتى المكافأة من خلال التفاعلات التي تعتبر ذات قيمة صغيرة بالنسبة لهم أو التي تمكـنهم مـن تجنـب الاتصـال الإنساني*(McGee , 1992)* . والشيء العجاب حقاً أن العقاب ربما يمثـل مكافـأةً لبعض الأفراد. فعلى سبيل المثال يمكن أن يتعلم الأطفال الذين يعضون أنفسهم أنه عندما يطلب منهم فعل شيء معين فإن سلوك إيذاء الذات إمـا أن ينهـي المهمـة المنوطة بهم أو أن يحضر الآخرين إليهم . حتى لو جاء القائمون بالرعاية ليعاقبوا الأطفال أو يكبحوهم فسيحصل هؤلاء الأطفال على اهتمام ما كان لهم أن يحصلوا عليه لولا فعلهم ذلك *(McGee , 1985 b)* .

ويشير تعليم قيمة الوجود الإنساني إلى عملية تعيد تعريف وتحديد طبيعـة وجود جميع التفاعلات . وعلى الرغم من استمرار الفرد فـي السـلوكيات غيـر المرغوبة فإننا مسئولون عن اتجاه ونتيجة تفاعلاتنا . وعلينا أن نلزم أنفسنا بإظهار

التعاطف والتسامح والتقبل والدفء تجاه أولئك الذين ينأون بأنفسهم عنا . وإذا قُدِّر لوجودنا في النهاية أن يمثل بداية المكافأة ويرمز إليها ، فإن جهودنا إذاً بحاجة لأن تؤدي إلى المكافأة ، ومن ثم فإن منح المكافأة والمشاركة فيها يصبح مساوياً للوجود الإنساني ، ومن خلال أفعالنا يتعلم الأفراد من نحن وما الذي نمثله؛ فإما أن نعلمهم أننا أصدقاء أو أن نعلمهم أننا حكام . وإذا أردنا أن نكون أصدقاء فإننا بحاجة لتنشئة مشاعر التبادلية . وربما لا يقبل الأفراد من ذوي التحديات السلوكية وجودنا، ولا يبحثون عنه ، ولا يقدرونه حق قدره . وإذا أردنا أن يحظى وجودنا بالتقدير، فإنه يجب أن يمثل بداية الأمن البدني والأمان العاطفي . وإذا كان الفرد سبباً في إلحاق الضرر بنا ، فيجب تزويده بالأمن . وإذا كان الفرد وسط ثورة عاطفية فيجب علينا أن نكون حساسين بالقدر الكافي لأن نعرف ما إذا كانت جهودنا تهدئه أم أنها ببساطة تدفعه إلى مزيد من الثورة والهياج والعنف . ويجب دراسة هذه العناصر بعناية وتقديمها بطريقة تلاقي وتقابل الاحتياجات الإنسانية . فيجب أن يستمر التعليم بينما يتم التأكيد على الأمن والأمان *(McGee, et al, 1987:45)* .

ب – المشاركة الإنسانية *Human Participation* :

يتم تعليم قيمة الوجود الإنساني في سياق البيئة الموجهة نحو التعليم *Teaching – riented environment* . ويجب أن يكون اكتساب المهام موضعاً للتركيز في مواقف مثل البيوت الجماعية ، والفصل ، وأماكن العمل. ولتزويد الأفراد من ذوي الاحتياجات الخاصة بالأدوات الأساسية للحياة ، فإن علينا أن نجعل اكتساب المهارات والمشاركة في تيار الحياة اليومية سهلة المنال وأن نجعلها استجابة ذات قيمة . ورغم أن التعليم ينصب على المشاركة الإنسانية أكثر مما ينصب على اكتساب المهارات ، فعلينا ألا نهمل اكتساب المهارات . إن هذا ببساطة يعني أن المهمة ينبغي أن تيسر تياراً تفاعلياً وألا تمنعه . وعندما تستخدم المهام

بهذه الطريقة ، فإن ذوي التحديات السلوكية يتعلمون المهارات ، ولكن الأهم من ذلك أنهم يتعلمون أن المشاركة تؤدي إلى المكافأة *(McGee , et al , 1987 : 46)* .

وعندما تستخدم المهام كوسائل لمنح المكافأة ، فيجب أن تكون الرغبة في تغيير توقعات الأداء ، أو حتى تغيير المهمة لحظة بلحظة ، كما أن خطط البرنامج ومستويات المعايير ، وتعريفات الاستجابة ، وجداول التعزيز ... الخ يجب ألا تحكم عملية التعليم . وينبغي أن يتوقع القائم بالرعاية من أداء الفرد أن ينحسر أو أن يتدفق وينساب ؛ بمعنى أن أداء الفرد سوف يتراوح بين الارتفاع والانحسار ، وبين المد والجذر . حيث إن توقع تقدم أداء الفرد باستمرار يؤدي إلى نوع من عدم المرونة التي تمنع النمو . ويجب أن يسلم القائم بالرعاية بمسئوليته الكاملة عن تسهيل وتيسير وتذليل انسياب التيار التفاعلي المتدفق المستمر. ويجب ألا يكون منح المكافآت مشروطاً باستجابة محددة سلفاً . وبينما يطور القائم بالرعاية والفرد ذو التحديات السلوكية علاقة تفاعلية تعتمد على منح التقدير والبحث عنه ، فان اكتساب المهام يمكن أن يصبح ، بل وينبغي أن يصبح موضعاً مهماً للتركيز . ومع ذلك فينبغي ألا تنزل هذه العلاقة منزلة أعلى أو أرفع من منزلة علاقة التقدير المتبادل . ويجب أن تكون المكافأة الإنسانية هي النتيجة التي يمكن التنبؤ بها لجميع التفاعلات بين الأفراد لتطوير هذه العلاقة والحفاظ عليها *(McGee , et al , 1987 : 47)* .

٦- المكافأة الإنسانية *Human Reward* :

ونحن بصدد الحديث عن المكافأة الإنسانية كأساس من أسس التعليم الملطف، فإننا سنعرض لها من خلال الحديث عن الرعاية كتعليم للمكافأة ، طبيعة المكافأة الإنسانية ، المكافأة كأولوية للتعليم ، الأدوار الأساسية للمكافأة الإنسانية ، مميزات المكافأة الإنسانية ، الوصول إلى ذروة المكافأة الإنسانية.

أ- الرعاية كتعليم للمكافأة *Care Giving as Reward Teaching* :

إن تعليم قيمة ومعنى المكافأة الإنسانية يعتبر مكوناً أساسياً من مكونات الترابط وهو يستحق اهتماماً خاصاً كهدف للتعليم الملطف . إن الهدف الرئيسي لجمع جهودنا يجب أن يتمثل في معنى وقوة كلماتنا واتصالاتنا . ويجب أن يمثل وجودنا المكافأة الإنسانية . إن المشاركة في تيار الحياة اليومية يتناسق مع معنى الحياة اليومية ***(McGee, 1985 , a)*** . إن القائمين بالرعاية بحاجة ماسة لأن يشعروا بضرورة تعليم قيمة المكافأة الإنسانية ، لاسيما أثناء أصعب اللحظات . وتتضمن قيمة هذه العملية في البداية تقديم الثناء اللفظي والملموس للفرد على أي مشاركة وعلى أدنى مشاركة . وعندما لا يريد الفرد المشاركة فإن على القائم بالرعاية أن يحدث المشاركة لكي يتم منح المكافأة . ويؤكد التعليم الملطف على الحاجة لتعليم قيمة المكافأة الإنسانية ، ويرفض الحاجة المفترضة لاستخدام أشكال أخرى من المكافأة (مثل البونات ***tokens***) كشرط للتعلم . وهذا التأكيد يتفق وينسجم ويتناغم مع موقفه ونسقه القيمي الذي يرتكز على التضامن ، لأنه يجعل قيم البشر فوق قيمة الأشياء . ويدرك أنصار التعليم الملطف أن المكافأة الإنسانية ربما تكون ذات معنى محدود أو لا معنى لها على الإطلاق بالنسبة لكثير من الأفراد ، ولكنهم يدركون أيضاً أنه يمكن أن يتم تعليم قيمة ومعنى المكافأة ***(McGee , et al , 1987 : 48)*** .

ب- طبيعة المكافأة الإنسانية *The Nature of Human Reward* :

تتكون المكافأة الإنسانية من التفاعلات التي تتصل بالتقدير والمساواة والتقبل . وهي بصفة أساسية تلك الاتصالات التي تتسم بالتقدير والتي نجريها مع الآخرين . فبينما يجب على كل فرد أن يعرف أيٌ الاستجابات مرتبطة بالقيمة أو التقدير ، فإن المكافأة الإنسانية يجب أن تصبح ذات قيمة كبيرة ومتأصلة لدى جميع الأفراد . إنها أكبر بكثير من التدعيم الإيجابي ، حيث إنها يمكن أن تقدم بشكل غير

مشروط أو مشروط على حدٍ سواء . وتمنح المكافأة الإنسانية على المشاركة . وإذا لم يحدث ذلك فإن القائم بالرعاية يجعلها متاحة وسهلة المنال بحيث يمكن منحهـــا وتقديمها عند أي بادرة للمشاركة *(McGee , et al , 1987 : 48)* .

إن حاجتنا للتفاعل واضحة وظاهرة وجلية في جميع مســتويات الوجــود الإنساني . فالأطفال ليسوا مهيأين لأن يعيشوا مستقلين ولكــنهم لــديهم الاســتعداد للتفاعل مع الآخرين بشكل يحقق أغلى ثمرة للحياة . ويمكن التنبــؤ بــأن الــذين يحرمون من التفاعل الاجتماعي يصبحون عرضة لأن يعانوا من تدمير الذات . كما أن التفاعل كباقي الاحتياجات الأولية له قيمة ومعنى فطريان أصيلان راســخان ، ولكن يجب تعليم قيمته لأولئك الذين تعلموا أن ينأوا بأنفسهم عن الآخرين *(Jones & McCaughey , 1992)* . وأولئك الذين يظهرون نسبة كبيــرة مــن الســلوكيات التدميرية لسنوات طويلة ليس لديهم إلا القليل من خبرات التقدير مع غيــرهم مــن الأفراد . ورغم أن كثيراً من الأفراد لا يستجيبون للمكافأة الإنسانية بسرعة ، فإنها عندما يتم تعلمها سيكون لها تأثير قوي وسريع ، وسيكون أثرها أقوى وأكثر فعاليةً من أثر طرق التعزيز المادية *(McGee & Menolascino , 1985)* .

والقضية الرئيسية في التعليم الملطف ليست منح المكافأة أو عدم منحهــا ، ولكن القضية الرئيسية هي كيفية تعليم المكافأة . ويتم تعليم قيمة المكافــأة بــنفس الطريقة التي يتم بها تعليم المفاهيم والمهارات الأخرى . والقائمون بالرعاية بحاجة لأن يحددوا مكونات المكافأة ، وكيفية تعليم معناها، ومتى يمكن تعلــيم معناهــا ، وكيفية إطفاء معززات معينة .. الخ . وبالإضافة إلى منح المكافأة كنوع من الثواب على المشاركة والتفاعل يتم منع وإطفاء السلوك غير المرغوب فيه بقدر المستطاع، بل وتحويله إلى أشكال يمكن مكافأتها من المشاركة والتفاعل . وغالباً مــا يــرى القائمون بالرعاية أن الاستجابات الشاذة التي ينخرط فيها ذوو الاحتياجات الخاصة

هي سلوكيات تتسم بالبحث عن الاهتمام أو التجنب . ويرون أن نفس الأفراد الذين يعجزون عن اشتقاق المعنى والقيمة من المكافأة الإنسانية يستطيعون أن يغيروا بطريقة فعالة إلى حدٍ ما مسار التفاعلات من خلال سلوكياتهم غير التكيفية . ومن التناقض أن نقبل بأن الأفراد الذين يتسمون بالتحدي السلوكي يستطيعون تطوير وتنمية تلك الطرق القوية والمعقدة لجذب انتباه الآخرين من خلال تلك السلوكيات ولا يستطيعون تعلم التفاعلات التي تتسم بالإنسانية والتحرير ، وبالإضافة إلى ذلك فإن الاستجابات الشاذة – مثل الركل والعض والصراخ – التي يشترك فيها الفرد ينظر إليها كلياً أو جزئياً على أنها استجابات متعلمة أو مكتسبة . ومن غير المحتمل أن تكون تلك السلوكيات قد استقرت وتم تدعيمها والاحتفاظ بها من خلال تقديم المدعمات الملموسة المشروطة . ومن المحتمل أن تلك السلوكيات تنشأ ويتم الاحتفاظ بها من خلال عمليات تفاعل معقدة . وإذا تم تطوير هذه الاستجابات والاحتفاظ بها من خلال التفاعلات الطبيعية ، فمن باب أولى يمكن تعليم الاستجابات التي تتسم بالإنسانية ، وكذلك تعليم قيمة المكافأة الإنسانية ، والترابط من خلال نفس العمليات إذا أصبحنا مدركين لها *(McGee , et al , 1987 : 49)* .

ج – المكافأة كأولوية للتعليم *Reward as Teaching Priority* :

يحل تعليم قيمة المكافأة الإنسانية محل التركيز السلوكي على خفض السلوكيات الشاذة. وبينما يستهل معظم القائمين بالرعاية التفاعلات بالأمل في منح المكافأة ، فإن التقيد بتلك الرغبة يضعف عندما يواجهون أفراداً ذوي سلوكيات مناقضة ومعارضة لذلك الأساس القيمي أو القاعدة القيمية . فالسلوكيات غير التكيفية وليست سلوكياتهم هي التي تحكم العملية التفاعلية. حيث إنها تصبح قوة قهرية إجبارية وتتمكن تلك القوة من تغيير أولويات وقيم القائمين بالرعاية تغييراً جوهرياً . وفي حالات أخرى فإن المجموعة التي يختارها من استراتيجيات التدخل

الإيجابية تفشل في إحداث التغيرات السلوكية المطلوبة . وكاستجابة لهذا الفشل فإنهم يغيرون أولوياتهم وقيمهم بدلاً من البحث عن مجموعة جديدة من الاستراتيجيات . ولتعليم قيمة المكافأة الإنسانية بفعالية ، فإننا يجب علينا أن ندرك أنها أولوية للتعليم، وأيضاً علينا أن نحدد استراتيجيات تعليم قيمتها ومعناها *(McGee,et al,1987 : 51)*. ويرى التعليم الملطف أن المشاركة والتفاعلات التي لا تعمها المكافأة الإنسانية ولا تساعد على الاحتفاظ بها لهي تفاعلات ميكانيكية ولا تقدر الإنسان حق قدره . وأن الذين لا يشاركون في منح وتلقي المكافأة الإنسانية لأفراد تنقصهم قيمة المشـــاركة في المجتمع *(McGee , 1985 a)* .

د – الأدوار الأساســـية للمكافـــأة الإنســـانية *Essential Roles of Human Reward*

هناك عدة أسباب أخلاقية وعمليـــة تبـــرر اســـتخدام المكافـــأة الإنســـانية كاستراتيجية تعليمية أساسية ، فمنح المكافأة وتلقيها ذو مصداقية إنسانية واجتماعية. حيث إنها تؤكد وتركز على قيمتنا أكثر مما تركز على زيادة الفروق بيننا . كمـــا أنها تجلب للعملية التعليمية المساواة بدلاً من السيادة والسيطرة ، وتقـــدر الكرامـــة الإنسانية لدى من يمنح المكافأة ومن يحصل عليها على حدٍ سواء *(McGee , et al , 1987 : 51)* . والمكافأة هي وسيلة منح التقدير والبحث عنه في العلاقات الإنسانية . وحيث إن تلك العلاقات تفتر ويتسرب إليها الخمول إذا كانت كلماتنا وتعبيراتنا غير اللفظية عديمة المعنى والقيمة . فالأفراد الذين لا يقدرون ولا يقبلون ولا يبحثـــون عن المكافأة الإنسانية لن يحققوا الترابط أبداً . وإذا أردنا أن نكون مناصرين للذين لا يستطيعون الدفاع عن أنفسهم فإن علينا أن نتعهد بتعليم الأفراد أن يقبلوا المكافأة الإنسانية وأن يبحثوا عنها ويتبادلوها . وبحق فإنها تعتبر أعظم المشاعر التي يمكن أن نعلمها للأفراد ذوي التحديات السلوكية من حيث ارتباطها بالتحرير واحترامهـــا

لكرامة الإنسان *(Brandon , 1989 a; 1990 ; Jones & McCaughey , 1992)*.

هـ - مميزات المكافأة الإنسانية *Advantages of Human Reward*

والمكافأة الإنسانية يمكن جعلها سهلة المنال ، ويمكن أن نمنحها ونقدمها في أي وقت وفي أي مكان ، كما أن التشبع لا يشكل مشكلة هاهنا حيث إن هناك أشكال كثيرة لمن يمنح المكافأة ومن يتلقاها . ويمكن أن نعلمها بطريقة طبيعية ومناسبة للعمر ، ويمكن أن نضبط ونعدل مرات حدوثها (تكرارها) ، وكثافتها ، ومدتها ، وكميتها ، بما يتلاءم مع كل موقف على حدة . كما أنها يمكن نقلها من موقف لآخر، ومن قائم بالرعاية لآخر ، على خلاف الكثير من أشكال التعزيز . كما أنها لا تبعد الفرد عن الحياة الاجتماعية ؛ بل تدمجه فيها . وبالإضافة إلى أنها متعددة الجوانب ومرغوب فيها ، فإن هناك احتمالاً كبيراً بأن معناها يمكن تعليمه بسهولة لأكثر الأفراد انعزالاً وبعداً عن المجتمع *(McGee , et al , 1987 : 52)* .

و - الوصول إلى ذروة المكافأة الإنسانية *Maximizing Human Reward :*

إن التكنولوجيا السلوكية توفر عدة مفاتيح كطرق لتنمية فعالية المكافأة الإنسانية حتى تصل إلى الذروة ، فهناك عدة عوامل تؤثر على فعالية التعزيز ومنها فورية وظروف وطرق التعزيز ، ومقدار الخبرة ، واختلاف ظروف المنافسة وتجددها . *(McGee , 1985 e)* ومن ناحية أخرى فإن العقاب يمكن أن يمثل مكافأةً بالنسبة للأفراد ذوي المشكلات السلوكية . وغالباً ما يقدم العقاب بكثافة، بل ويجذب الناس نحو الفرد أو يصرفهم عنه. وفي غياب مكافأة التفاعلات الإنسانية يأخذ العقاب معنى الاتصال . بل ويمكن أن يصبح طريقةً للحياة . إننا بحاجة لمنح المكافأة بشكل متكرر وبطريقة تتسم بالدفء إذا كان للفرد أن يتعلم أنها شيء طيب وفطري . ولكي نتمكن من التأكيد على الأشكال الإيجابية من المشاركة

والتفاعل ، ولكي نتمكن من إهمال الأشكال غير المرغوبة فإننا يجب أن نقلل جميع ظروف المنافسة إلى الحد الأدنى ، وكذلك يجب أن نزيد فرص منح المكافأة حتـــى تصل إلى ذروتها . وهذا يتضمن التأكيد على أن توازن التفاعلات التي يتم تبادلها بين الفرد والقائم بالرعاية يعتبر نوعاً من الاتصالات التي تتســم بالتبــادل ومــنح المكافأة في المقام الأول . ويجب علينا أن ننظم البيئة بطريقة تجعــل الاســتجابات المرغوبة أسهل وأيسر من الاستجابات غير المرغوبة ؛ فيجــب أن يكــون جمــع الأشياء أسهل من رميها . ويجب أن يكون تأثير التفاعلات الإيجابيــة والمشــاركة الإيجابية على العلاقات التفاعلية أكبر وأعظم مــن تــأثير الاســتجابات الســلبية والاستجابات التي تتسم بالتجنب . فعلى سبيل المثال يجب أن يجذب ترتيب السرير اهتمام وانتباه القائم بالرعاية أكثر مما يجذبه رمي الكرســي . ويجــب أن يكــون الإنجاز اليومي الذي يرقي المشاركة متاحاً للفرد . وإذا كان الإنجاز اليومي صعباً لدرجة أن الأخطاء تصبح أكثر احتمالاً من النجاح ، فربما يتعلم الفــرد عندئــذٍ أن التوقف عن التفاعل أفضل من المكافأة الصغيرة التي يتلقاها . وعلينا أن نبحث عن الإجراءات التي تناسب الاحتياجات والمهارات الفريدة لدى كل فــرد . وأن نبنــي ونعد كل لحظة من لحظات اليوم بحيث تحدث التفاعلات التي تتســم بالمكافــأة أو الثواب. ولا يمكن أن ننتظر حتى تحل فرصة منح المكافأة . بل علينا أن ندرك أننا في البداية نتحمل المسئوليةِ عن إحداث التفاعلات التي تتسم بالمكافأة ، وأن نكرس جهودنا لخدمة ذلك *(McGee, et al, 1987 : 53 - 54)* .

٧- المساواة التفاعلية *Interactional Equity* :

بينما نقوم بتعليم قيمة الوجود الإنساني والمكافأة الإنسانية ، فإننا بحاجة لأن نعرف أن اللحظات والأيام وحتى الأسابيع الأولى من التعليم يجب أن تكون مفعمة بالمساواة والعدل والإنصاف . وأننا سوف نعطي الكثير ونتلقى القليل – فسنســعى

لخلق المشاركة حتى عندما تكون غير مطلوبة ، وسوف نمنح المكافأة حتـــى وإن رفضت . وإنه لتحدٍ كبير أن نحتفظ بموقف أو وضع يعتمد على التضامن عنــدما تبدو جهودنا وتفاعلاتنا مرفوضةً وعديمـــة المعنـــى.(McGee , et al , 1987 : 54) وعندما نشكل موقفنا القيمي ، وأهدافنا ، وأغراضنا ، فسيصبح هدفنا التعليمي الأول هو تحقيق المساواة التفاعلية . ويمكن أن نحقق ذلك بأن نجعــل المكافــأة متاحــة وميسورة وسهلة المنال بالنسبة للفرد . ويجب أن نبقى صامدين وثابتين ومتســقين مع هذا الهدف مهما كانت المصائب والمحن والنوازل والبلايا (McGee , 1985 b).

أ- طبيعة المساواة التفاعلية : *The Nature of Interactional Equity*

تشير **المساواة التفاعلية** إلى العدل والمساواة التي يجــب أن توجــد بــين القائمين بالرعاية وذوي الاحتياجات الخاصة . وهي بمثابة مقدمة وتمهيد للترابط ؛ وفي تلك المقدمة يتم إعداد المسرح للعلاقات المتبادلة . وتحدث المساواة التفاعليـــة عندما يبدأ كل من القائمين بالرعاية وذوي الاحتياجات الخاصة في اشتقاق التقـــدير المتبادل من تفاعلاتهم . وفي تلك النقطة يبدأ العدل والمساواة في البزوغ والظهور. ولا يريد القائمون بالرعاية الذين يبحثون عن العدالة أن يسيطروا على الأفـــراد أو أن يجعلوهم مذعنين أو خاضعين ، بل إنهم يبحثون بنشـــاط عــن طــرق تجعــل التفاعلات أكثر قيمة بحيث يستطيع الفرد أن يتعلم المشاركة الإنسانية، ويبدأ الشعور بالتبادلية يسيطر على جميع التفاعلات . ويجب علينا أن نتقبل الجور الذي يحـــدث في البداية . وأن نتسامح معه لأن الفرد لا يعرف كيف يستجيب للوجود الإنساني أو المكافأة الإنسانية (McGee , et al , 1987 : 55) .

ب – تعليم المساواة التفاعلية *Teaching Interactional Equity* :

إن أصعب وقت في إنشاء وتأسيس علاقة تتسم بالمساواة والإنصاف هو الوقت الذي نعطي فيه الكثير ونتلقى القليل . وعندما نواجه العدوان والتجنب ، فإن علينا أن نكون مسئولين عن تعليم الفرد أن وجودنا يعتبر مكافأة فطرية . ومن المهم أن نناقش ونحلل أنواع السلوكيات التي نعرضها على الفرد . والأنواع الأساسية لسلوكيات الرعاية هي : الاتصالات التي يقصد بها تعزيز استجابات المتعلم ، والاتصالات التي يقصد بها البدء في الاستجابات أو تدعيمها ، والاتصالات التي يقصد بها تصحيح الأخطاء . والتوازن بين هذه الأنواع واحد من الطرق التي نعلم الفرد من خلالها أننا موجودون *(McGee , et al , 1987 : 54)* .

ج – مصادر البغي والجور *Sources of Inequity* :

يجب أن نختبر درجة البغي والجور والظلم الموجودة في تفاعلاتنا . وينبع أحد مصادر الجور من التناقض بين كم وكيف تقدير التفاعلات التي تتم فيها المشاركة مقابل كم وكيف الأداء المتوقع . وعلى سبيل المثال يتوقع من الأفراد الذين يعانون من تخلف عقلي يتراوح بين الخفيف والمتوسط أن يعيشوا ويعملوا بشكل مستقل دون دعم عاطفي أو بقليل من الدعم العاطفي إن وجد . وغالباً ما تتوافر لهم فرص قليلة لكي يشاركوا في علاقات منح التقدير (مثل الصداقة ، والعلاقات العائلية ... الخ) . وتنحصر فرص التفاعل الاجتماعي في تلك الفرص المتاحة في المدرسة أو العمل – وهما بيئتان مفصولتان ، ويتم فيهما تقدير التفاعل الاجتماعي المقيد فقط . وأحياناً تفشل الأسرة في توفير فرص تنمية العلاقات الإنسانية لأن كثيراً من الأفراد المعوقين يتعلمون أن يلتصقوا التصاقاً شديداً بنظام الحياة العائلية كأن يقدموا غسيل الملابس على استقبال الأصدقاء وضيافتهم ، ويتم تقدير الاستقلال في المهارات أكثر مما يتم تقدير الاعتماد الإنساني المتبادل ، وتقدم

السيطرة والضبط على تفاعلات منح التقدير . ولذا فإننا بحاجة لأن نكون مدركين للدعم العاطفي الذي يحتاجه كل فرد بغض النظر عن مستوى الفرد من السلوكيات التكيفية ، وإذا لم يحدث ذلك فإن نقص هذا الدعم يمكن أن يؤدي إلـى مشـكلات سلوكية *(McGee , et al , 1987 : 57 ; Haberman , 1994)* .

إن ذوي الاحتياجات الخاصة لا يسمح لهم أن يخطئوا ، ويتوقع مـنهم أن يكونوا كاملين؛ بل إن السلوكيات الإنسانية الطبيعية العاديـة المألوفـة كـالخوف والإحباط والقلق ينظر إليها على أنها سلوكيات غير تكيفيـة إذا صـدرت مـنهم ويعاقبون عليها . وإذا فشلوا في الانخراط في نشاط أو أداء مقبول ، فإننا ننظر إلى ذلك على أنه نوع من الإجبار أو الإكراه ضدنا . ولكن ينبغي أن تتضمن المساواة التفاعلية روح الأخذ والعطاء في تيار الحياة اليومية المتدفق . ومن الأفضل لنا أن نظهر الصداقة عندما يتعرض الفرد لمشكلة مـا بـدلاً مـن أن نعاقـب السـلوك *(McGee , et al , 1987 : 57)* .

٨ – نحو تفاعلات عادلة *Moving Toward Equitable Interactions* :

إذا أردنا أن تظهر قيمنا في الأفعال اليومية فإن علينـا أن ننـاقش أنفسـنا بخصوص مدى العدل الموجود في تفاعلاتنا . وهو ما يوجد ويمتد عبـر تواصـل يرتكز على كثافة سلوكيات الفرد بدءاً من سلوكيات الشرود الخفيـف ، ومـروراً بالسلوكيات التدميرية ، ووصولاً إلى السلوكيات التدميرية الحادة . وهنـاك ثلاثـة عناصر يجب اختبارها عندما نعد لإنشاء وتأسيس تفاعلات عادلة هي :

- ما هي السلوكيات التي تقاطع المشاركة والتفاعل ؟
- ما هي طرق المشاركة والتفاعل المتاحة للفرد ؟
- ما أثر المكافأة الإنسانية على سلوك الفرد ؟

وعلينا أيضاً أن نحلل إلى أي مدى نمارس المشاركة ، وأن نحدد ما إذا كانت المكافأة متاحة وميسورة وسهلة المنال *(McGee , et al , 1987 : 58)* .

ولا شك أن كثيراً من القائمين بالرعاية سوف يولون وجوههم شطر تحقيق المساواة التفاعلية ، وسوف يغذون السير نحو ذلك الهدف ، وهم في سبيلهم إلى ذلك سوف يمرون بالمراحل أو المعالم التالية :

أ – إخماد السلوكيات المقاطِعة :

Diminishing Interruptive Behaviours

إن الهدف من دراسة واختبار السلوكيات التي تقاطع المشاركة هو تحديد الطريقة التي يمكن من خلالها منع هذه الاستجابات أو تهدئتها وتلطيفها، وعلى سبيل المثال فإن تحديد مقدمات السلوك لشخص يرمي الأشياء سوف يمنعه من رمي المواد . وتلطيف الاستجابة يشير إلى إزالة أو خفض تأثير السلوك على عملية التعليم والتعلم . وإذا أدى السلوك إلى نهاية المشاركة (مثل الانزلاق من الكرسي) ، فإن القائم بالرعاية بحاجة لأن يقلل تأثير تلك السلوكيات إلى الحد الأدنى من خلال تجاهل حدوثها والاستمرار في تعليم الفرد حتى أثناء تمدده على الأرض، ومن ثم ينتهي تأثير تلك الاستجابة على المشاركة *(McGee , 1985 c)* .

وقد تكون سلوكيات الفرد ذات تأثير على الأفراد المحيطين به ؛ فقد تؤدي الاستجابة إلى تشتيت قدرة القائم بالرعاية على التعليم ، أو قد تشوش على مشاركة الآخرين . كما أنها قد تكون ذات تأثير بيئي ؛ فقد يدمر الفرد أشياءً موجودة في البيئة . أو قد تكون ذات تأثير شخصي يؤدي إلى تشتيت قدرة الفرد على المشاركة والتفاعل كما هو الحال في سلوكيات إثارة الذات أو إيذاء الذات . وعند اختبار وفحص السلوكيات المقاطِعة لدى الفرد، ينبغي أن يحاول القائم بالرعاية أن يحدد الطرق التي يمكن من خلالها خفض انخراط الفرد في تلك السلوكيات ، مما يؤدي

إلى زيادة فرصة المشاركة والمكافأة *(McGee , et al , 1987 : 58)* .

وثمة طريقة أخرى يمكن أن تساعد القائم بالرعاية في منع الاستجابات غير المرغوبة ألا وهي تحديد المقدمات السلوكية التي يمكن أن تتنبأ ببداية السلوك . **وهناك أربعة مواقف تسبق السلوكيات غير المرغوبة وقد تزيد من قوتها أو حدتها ألا وهي : زيادة المطالب ، وانخفاض المطالب، وزيادة الانتباه ، ونقص الانتباه** . وربما تؤثر هذه الظروف على بداية أو تصعيد أو زيادة السلوكيات غير المرغوبة ، وعلى سبيل المثال فإن محاولات الاتصال المحبطة ؛ كانخفاض مستوى الانتباه من قبل القائم بالرعاية ربما تسبق بداية التفاعلات غير التكيفية . إن التعرف على ما يسبق أو حتى يسبب بداية التفاعلات غير المرغوبة لا يعني أن التدخل هو ببساطة قضية تثبيت أو إزالة المتغيرات التي لا يحبها الفرد ، ومع ذلك فإنه يعطي القائم بالرعاية الفرصة لتعديل هذه المتغيرات أو الاستعداد لبداية السلوك غير المرغوب على الأقل . فعلى سبيل المثال ، يمكن أن يعرف القائم بالرعاية أن أمر الفرد أن يغتسل ربما يؤدي إلى تجنب يتسم بالعدوان . وبمعرفة ذلك يستطيع القائم بالرعاية أن يقوم بالتعديلات التي تمنع بداية العدوان. *(McGee,et al , 1987 : 59)*

ب – إحداث المشاركة ***Making Participation Happen*** :

لتعليم الأفراد ذوي التحديات السلوكية أن يتفاعلوا بطريقة مختلفة فإن علينا أن نخلق بناءً أو موقفاً يؤدي إلى المشاركة ، فلدى جميع الأفراد بعض المهارات التي يستطيع القائمون بالرعاية استخدامها كوسيلة لتطوير علاقة تفاعلية . إن تشكيل وإعداد يوم الفرد من خلال سلسلة من الفرص لإحداث المشاركة والمكافأة يعتبر استراتيجية جوهرية ، وتصبح كل فرصة من تلك الفرص استراتيجية لمنع ظهور المشكلات السلوكية ، أي أنها تصبح وسيلة لوأد تلك المشكلات في مهدها ؛ كما أنها تصبح وسيلة لتعليم المكافأة الإنسانية. وبخصوص الذين ليس لديهم إلا

النذر اليسير من المهارات أو الذين يتسمون بالتجنب فإن على القائمين بالرعاية أن يخلقوا فرصاً لتعليم الفرد المشاركة والتفاعل مع الآخرين.*(McGee,et al,1987:60)* ورغم أن أنصار التعليم الملطف ينصحون باختيار المهام التي يمكن تشكيلها في النهاية لتصبح مهارات شخصية نافعة ومفيدة في الحياة ، فإن المهمة في حد ذاتها ذات أهمية ثانوية ، ولذا فعلى القائمين بالرعاية أن يستخدموا أي وسيلة متاحة على نحوٍ مبدعٍ وخلاق . فهناك دوماً مجموعة من الأنشطة التي يمكن أن تستخدم كوسائل لخلق المشاركة مثل الوقت المخصص للوجبات أو الملابس أو اللعب ... الخ *(McGee & Menolascino , 1985)*

ج – إحداث المكافأة *Making Reward Happen* :

يجب أن يوضع اختبار وفحص الطريقة التي يستجيب بها الفرد للمكافأة الإنسانية في الاعتبار . فالمدح والثناء اللفظي قد يكون مثيراً لا معنى له ، بل قد يكون مثيراً منفراً لبعض الأشخاص . ولكن بالنسبة لأفراد آخرين يعتبر الانتباه والثناء مكافآت تقدم بطرق غير مرغوبة . ومن الضروري تعليم المجموعة الأولى معنى وقيمة اتصالاتنا التي تتسم بالمكافأة. أما بالنسبة للمجموعة الثانية فينبغي أن ينصب تركيز التعليم على طرق التعليم البديلة لإحداث التفاعلات العادلة والتي تتسم بالمكافأة . وبالإضافة إلى تحديد الطريقة التي تؤثر بها المكافأة الإنسانية على استجابة الفرد ، فإن القائم بالرعاية سيرغب أيضاً في تحديد الطرق التي يمكن للفرد أن يتبادل التفاعلات من خلالها ، وإذا لم يتم تعليم الأفراد تقدير طرق البدء في الاتصالات التي تتسم بالمكافأة ، والاستجابة لها ، فسيقل احتمال تلقيهم لتلك الاتصالات . وتعتبر القدرة على تبادل الاستجابات التي تحظى بالتقدير الاجتماعي معلماً بارزاً على طريق النمو الإنساني ، فابتسامات ، وأحضان ، وكلمات الطفل الأولى ينظر إليها على أنها أحداث إنسانية جوهرية لأنها تجعل الأفراد أكثر

مشاركة كما أنها تستثير استجابات إنسانية . إن القدرة على الانخراط في التفاعلات التي تحظى بالتقدير الاجتماعي تعزز قيمة الحياة لدى كل المشــتركين فــي تلــك التفاعلات . *(McGee , et al , 1987 : 63)*

الفصل الرابع

استراتيجيات وفنيات التعليم الملطف

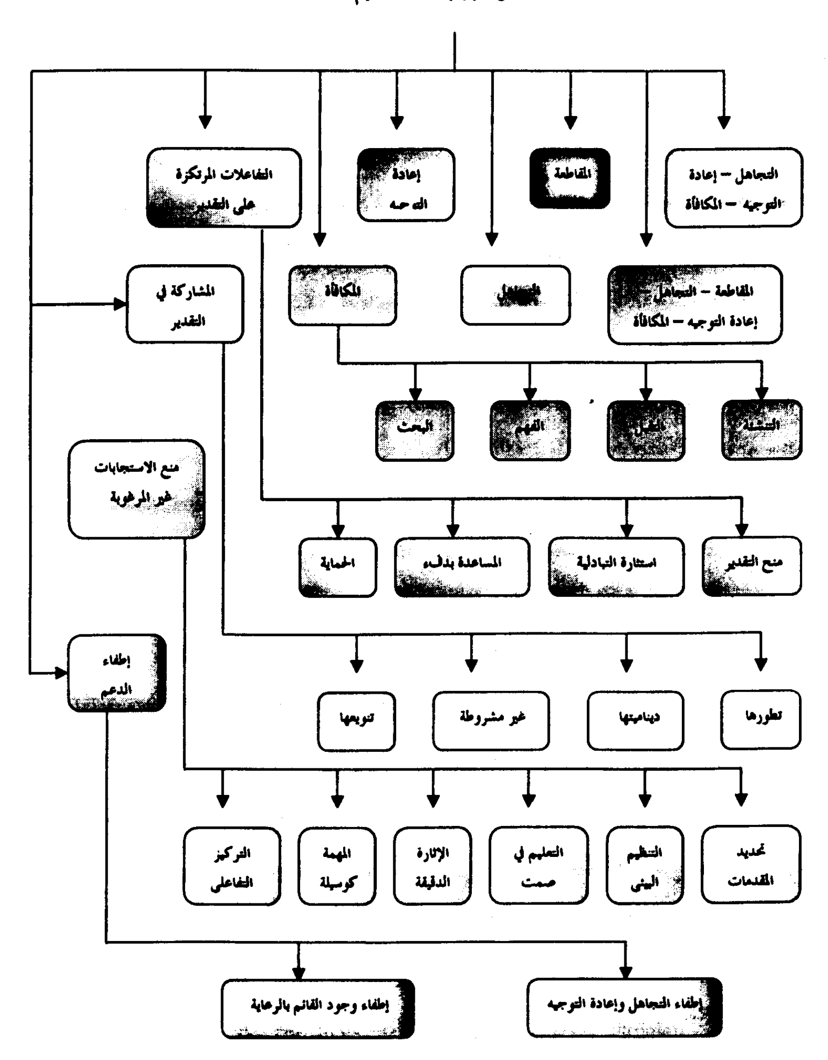
استراتيجيات وفنيات التعليم الملطف *Strategies and Techniques*

بادئ ذي بدء فإن فنيات التعليم الملطف واستراتيجياته تجسد موقفاً من التضامن تعكسه وتظهره التفاعلات العاطفية الدافئة المتسامحة . ولو كان الإذعان والخضوع هو الهدف، لكان بوسع أي استراتيجية وأي فنية أن تحققه. ولكن لأن التعليم الملطف يسعى إلى تعليم الترابط والاعتماد المتبادل والمكافأة الإنسانية ، فلابد من انتخاب واختيار الاستراتيجيات التي تنسجم وتتسق وتتوافق مع هذه الأهداف . وتعتبر استراتيجيات التعليم الملطف هي الوسائل المبدئية للاتصال بأهدافه وقيمه . حيث إنها توجه التفاعلات نحو غرض تفاعلي مركزي – ألا وهو المشاركة في المكافأة . والتركيز على تعليم ذلك يحكم طريقة وتوقيت وسبب اختيارنا لأي استراتيجية أو فنية أخرى . *(McGee , et al , 1987 : 63)* ويستخدم التعليم الملطف عدة فنيات ترتكز على فلسفة التعليم الملطف ، وتعتبر عديمة المعنى إذا حرمت من وضعه أو موقفه أو نسقه القيمي الذي يتسم بالتحرير وتقدير كرامة الإنسان . وهذه الفنيات ليست مجموعة من الإجراءات الجامدة ، ولكنها مجموعة من الفنيات والأساليب التي يستطيع القائم بالرعاية أن ينتخب من بينها الاستراتيجية الملائمة . *(Jones & McCaughey , 1992)*

وتلك الفنيات ليست جديدة وقد استخدمها الآخرون من القائمين بالرعاية لعدة سنوات خلت ، ولكن الجديد هو أن مزج هذه الفنيات يمكننا من تجنب استخدام العقاب ، والأهم من ذلك أنه يمكننا أيضاً من تعليم الضبط التفاعلي الذي يؤدي إلى الترابط . وليس من الضروري أن يستخدم القائمون بالرعاية كلاً من هذه الفنيات بترتيب معين ، بل إن عليهم أن يؤسسوا تعليمهم بناءً على أحكامهم الخاصة والتي ترتكز على التغييرات التي تحدث في سلوك الفرد . *(Jones&McCaughey, 1992)*

شكل (٢)

استراتيجيات التعليم الملطف



ومن الواضح أن بعض هذه الإجراءات تعتبر امتداداً لـبعض الإجـراءات السلوكية الراسخة والتي تطبق على نحو يتسم بالحكمة . وتحت تفاصيل استراتيجية التجاهل – إعادة التوجيه – المكافأة، والمقاطعة – التجاهل – إعـادة التوجيـه – المكافأة في التعليم الملطف يمكن رؤية بعض المبادئ البسيطة إلى حـد مـا مثـل الإطفاء ، والتدعيم التمايزي ، وضبط المثير. والمهم بخصوص التعليم الملطف هو ترتيب وتتابع مجموعة محكمة من الإجراءات السلوكية في منهج واضح من تعديل السلوك *(Glynn , 1985)*

وليس هناك معادلة منتظمة لتحديد استخدام أيٍ من تلك الفنيات أو طريقـة استخدامها نظراً لأن كل فرد له تاريخه الخاص ، والقائمون برعايته الخاصون به ، واحتمالات نمو خاصة به ، وخصائص تعليم فردية . ومن وقت لآخر يمكن تغيير مجموعة الفنيات بناءً على احتياجات الفرد . وعلى القائم بالرعاية أن يتبنى فنياتـه وفقاً لذلك وأن يتجنب الانغلاق على مدخل واحد *(McGee , 1985 c)* .

وينبغي أن تعكس استراتيجيات وأساليب وفنيات التعليم هدف المشاركة في التقدير، فطريقة التدخل مهمة ولا تقل في أهميتها عن سبب التـدخل ؛ فالاقتنـاع والشعور بأننا نتفاعل أهم من أي نتائج أخرى . والوضع أو الموقف القيمي الـذي يتسم بالإنسانية والتحرير يمنح تلك الاستراتيجيات حياةً ومعنى . والأفعال الملحوظة هي التي تعكس القيم والمثل والأهداف وتشمل الطريقة والأسـلوب والإجـراءات المتبعة في التحديات التي نواجهها لحظة بلحظة والتي توصل للفرد مـن نحـن ، وماذا نمثل *(McGee , et al , 1987 : 64)* .

وقد تمكن أصحاب نظرية التعليم الملطف من إعداد وتطوير واستخدام عدد من الفنيات التي تمكن القائمين بالرعاية من تحقيق الضـبط التفـاعلي وتجنـبهم استخدام العقاب . وهذه الفنيات ليست جديدة ، وليست بدعاً من الفنيات ، بل هـي

فنيات مشهورة وتم اختبارها عبر الزمن ، وقد استخدمت لمدة سنوات . والجديد في الأمر هو ذلك المزج بين تلك الفنيات بحيث يمكن تعليم الضبط التفاعلي الذي يؤدي إلى الترابط ، وبحيث يمكن تجنب استخدام العقاب *(McGee , 1985 c ; Jones ,1990)* . ومن أهم تلك الفنيات ما يلي :

١- التجاهل – إعادة التوجيه – المكافأة

Ignoring - Redirection – Reward

تستخدم هذه الاستراتيجية كاستجابة للسلوكيات التي تتسم بالتحدي . وجوهرها هو مواصلة تقديم المكافأة (لاسيما التقدير الإنساني) حتى عندما تحدث السلوكيات التي تتسم بالتحدي ، وهدفها هو توجيه أفعالنا نحو سلوكيات تتسم بالدفء والعاطفة والمكافأة والتي تؤدي في النهاية إلى المشاركة في التقدير ، بينما يتم تجنب أي فنيات تنفيرية . وهي تعني تجاهل السلوكيات التدميرية ، وإعادة توجيه الفرد نحو تفاعلات تتسم بالمكافأة ، وأخيراً مكافأة الفرد عندما تحدث السلوكيات الملائمة *(McGee,et al. , 1987 : 87 ; Kohl , 1995 : 17)*

وتعني هذه الاستراتيجية ألا نقول شيئاً للفرد وألا ننظر إليه أثناء حدوث السلوكيات غير التكيفية ، وأن نقوم بتوجيهه نحو مهمة ما لكي نقلل من أي انتباه موجه نحو السلوكيات غير التكيفية ، ولكي نزيد من تعليم المكافأة *(McGee , 1985 c)* . ومن الضروري أن نتجاهل مثل تلك السلوكيات دون أن نقول شيئاً ، ودون أن نتواصل بصرياً مع الفرد ، وأن نبحث عن طرق ملطفة لا تتسم بالتدخل لتوجيه الفرد نحو المهمة . وعمليتا التجاهل وإعادة التوجيه تخدمان في البدء بتعليم الفرد أن القائم بالرعاية سوف يظل موجوداً ، ولن يعاقبه ، وسيظل يبحث وينمي وينشئ التفاعلات التي تتسم بالتحرير والإنسانية *(McGee , 1985 a)*. ومن خلال هذه الاستراتيجية يتعلم الفرد تدريجياً أنه سوف يكسب الانتباه والاهتمام (من خلال

المكافأة الإيجابية) إذا قام بالسلوكيات الملائمة والتفاعلات المناسبة ، وعلى النقيض من ذلك ، فإنه سوف يتم تجاهله إذا أتى بالسلوكيات والتفاعلات غير الملائمة . *(McGee , 1985 a)*

إن نموذج التجاهل – إعادة التوجيه – المكافأة يشمل ويشكل مدخل التعليم الملطف . ومن المهم أن نتذكر أن تلك المكونات ليست خطوات منفصلة أو استراتيجيات تحدث في تتابع مغلق ومعزول . بل إنها عملية دينامية تصف بشكل أساسي التفاعل المتغير دائماً الذي يبدأه القائم بالرعاية مستخدماً كل الاستراتيجيات متبنياً توكيداً وكثافةً مختلفين في أي لحظة بحيث تؤدي إلى المكافأة . إنها سيل من الاقتراحات ذات أغراض وخصائص متعددة . ومن المهم أن ندرك أن التجاهل وإعادة التوجيه يعتبران استراتيجيتان لتعليم المكافأة ، وينبغي ألا يحدثا بدونها . حيث إننا نتجاهل ونعيد التوجيه حتى نمنح المكافأة *(McGee , et al , 1987 : 87)* .

وتعتبر فنية التجاهل – إعادة التوجيه – المكافأة هي أهم فنية من فنيات التعليم الملطف وأكثرها استخداماً . وهذه الخطوات الثلاثة تعتبر عملية واحدة أكثر مما تعتبر فنيات مستقلة . والخطوة النهائية وهي المكافأة هي أهم خطوة من الخطوات الثلاثة في هذا التتابع . وهدف الترابط ينص على أن تلك المكافأة تعتبر تعزيزاً اجتماعياً على نحوٍ أساسي . وعندما يتم تقديم المكافأة ، يزداد احتمال حدوث السلوكيات الملائمة ، ويقل احتمال حدوث السلوكيات المشكلة . والقائمون بالرعاية بحاجةٍ لأن يتذكروا أن الثناء اللفظي والحسي سيكون ذا معنى محدود أو عديم المعنى بالنسبة للفرد . في البداية *(McGee , 1985 c)* .

إن عملية إعادة التوجيه على نحو مستمر ، ومنح المكافأة هي عملية تعليم. ومن خلال التكرار يبدأ الفرد في أن يستوعب معنى المكافأة وأن وجود القائم ذو خير متأصل ومنفعةٍ متأصلةٍ فيه . وتعتبر المهمة التي يعاد توجيه الفرد نحوها

وسيلة يستخدمها القائم بالرعاية لتجاهل السلوكيات غير التكيفية ولتعليم قيمة الوجود الإنساني والمكافأة الإنسانية والمشاركة الإنسانية. وتسمح المكافأة للقائم بالرعاية بأن يسيطر على الموقف بينما يتم توجيه السلوكيات نحو مهمة أو نشاط محدد . إن خطوة المكافأة هي أهم خطوة، كما أن الخطوتين الأولين- التجاهل وإعادة التوجيه ضروريتان حيث إنهما تزيدان من احتمال حدوث المكافأة. وينتج تعلم المكافأة بشكل أساسي من خلال التجاهل المتكرر للسلوكيات غير الملائمة ، ومكافأة الفرد بينما تتم إعادة التوجيه وتتطلب خطوة إعادة التوجيه في هذه العملية أقصى درجة من الإبداع من جانب القائم بالرعاية . وبصفة عامة فإن القائم بالرعاية بحاجة إلى أن يبذل ما في وسعه لمنع حدوث السلوكيات غير التكيفية . وإذا استمرت تلك السلوكيات في الحدوث فإن عليه أن يجد طريقاً لمنعها في المستقبل ، وعليه أن يعد العدة لقطع دورة السلوكيات غير التكيفية في لحظة حدوثها *(McGee,1985c)* .

وفي كثير من الحالات فإن التجاهل يعني عدم الانتباه للسلوكيات التي تتسم بالتمزيق والتشتت . ويشمل التجاهل كلاً من الاستجابات اللفظية والتواصل البصري مع الفرد ، وبهذه الطريقة يتم الانتباه على نحو انتقائي للسلوكيات الملائمة فقط . والقائمون بالرعاية ليسوا بحاجة لأن يستخدموا التوبيخ اللفظي ، وينبغي عليهم ألا يستخدموه ، وكذلك الحال بالنسبة لأي شكل من أشكال التعليمات والأوامر اللفظية أو وصف النتائج كأن يقول القائم بالرعاية : إذا فعلت كذا فإنك تستحق كذا . وبالمثل فإن القائمين بالرعاية ينبغي عليهم ألا ينزلقوا إلى الصراعات والمنازعات والخصومات ، وألا يشعروا بالحاجة للتجاوب مع استجابة الابتعاد عن المهمة ، من قبيل " إنني متعب " ، أو " متى سنرحل " *(McGee , 1985 c)* .

والتجاهل يعني أن التعليم يستمر كما لو كان السلوك المشكل لم يحدث ، وهذا يعني أن القائم بالرعاية لا يسمح للسلوكيات المشكلة بأن تنهي النشاط الذي

انخرط فيه الفرد . ويعني التجاهل أيضاً أن القائم بالرعاية بحاجة لأن يطور وينمي سمات شخصية معينة ، بحيث لا تهينه تلك السلوكيات (كأن يبصق الفرد في وجهه) . إن القائم بالرعاية بحاجة لأن يتجنب الأوضاع التي تتسم بالعنف ، وفي معظم الحالات فإن السلوكيات غير الملائمة تقطع تسلسل تعليم السلوك البديل الملائم *(McGee , 1985 c)* .

والغرض من إعادة التوجيه هو توفير حيز قوي للتعليم لكي يعود إلى تلك الأنشطة التعليمية ، وهذه العملية تتطلب تحولاً مؤقتاً من التركيز على تعليم السلوكيات الاجتماعية الملائمة . وتخدم إعادة التوجيه كمثير أو دافع أو حافز في عملية التعلم . إنها تمثل اتصالاً غير لفظي في البداية مع الفرد مفاده أن السلوكيات البديلة المتوقعة سوف تتم مكافأتها . وبدلاً من الاستجابة لسلوكيات الابتعاد عن المهمة فإن القائم بالرعاية يساعد الفرد على أن يعود للطريق من خلال الاتصال . وفي البداية فإن تلك الرسالة يتم توصيلها على نحو أفضل بطريقة غير لفظية من خلال أفعال القائم بالرعاية (مثل الإشارات ، والإيماءات) . والغرض الرئيسي لإعادة التوجيه هو توفير مثير أو حافز للفرد لكي ينخرط في سلوكيات مرتبطة بالمهمة بحيث يمكن تقديم . *(McGee , 1985 c)*

يمكن توضيح تتابع التجاهل – إعادة التوجيه – المكافأة من خلال عدة أمثلة. فإذا كان الفرد مندمجاً في مهمة ما أثناء جلوسه على منضدة ، ورمي الأشياء، أو دفع جميع المواد من على المنضدة ، فإن ذلك السلوك يجب تجاهله . وبعبارة أخرى فإن القائم بالرعاية ينبغي ألا يوبخ الفرد ، وألا ينظر إليه بغضب ، وألا يطلب منه أن ينهض ويعيد الأشياء التي رماها . بل إن رمي الأشياء يجب تجاهله ، وينبغي أن تتمثل استجابة القائم بالرعاية لهذا السلوك في أن يحصل على مواد جديدة من أقرب موقع مهيأ لذلك وأن يحفز الفرد على أن يعود إلى المهمة .

ويمكن أن يتم ذلك بالإشارة إلى المهمة أو التقاط الأشياء ووضعها بجانب يدي الفرد، أو مساعدة الفرد بدنياً في الانخراط في الالتزام بالمهمة . وبمجرد أن يحدث اقتراب من أي سلوك من سلوكيات الالتزام بالمهمة مثل الاتجاه نحو المواد أو لمسها أو البداية في الانخراط في سلوك ملائم ، يجب تقديم المكافأة . وبهذه الطريقة فإن عملية تعليم المكافأة من خلال تفاعل المهمة يمكن أن تستمر . *(McGee , 1985 c)*

ومثال آخر لهذه العملية هو أنه عندما يكون الفرد مندمجاً في أنشطة ما ولكنه ينزلق من على الكرسي وينزل من على الأرض . ففي هذه الحالة لا يمكن تجاهل السلوك بمعنى السماح للفرد بأن يبقى على الأرض أو أن يترك المنطقة . ومع ذلك فإننا لا نزكي أي محاولات لإعادة الفرد إلى مقعده بطريقة بدنية . ويتم تجاهل سلوك الخروج من المقعد ، بمعنى أنه لا يتم قطع تواصل الأنشطة بسبب سلوك الخروج من المقعد . وأنسب استجابة في هذا الوقت وفقاً لفنية التجاهل – إعادة التوجيه – المكافأة هي أن يتبع القائم بالرعاية الفرد إلى الأرض حاملاً المواد في يديه . وتتم إعادة التوجيه من خلال تقديم مثير أو حافز للعودة إلى المهمة بأي شكل تسمح به المهمة ، وعلى سبيل المثال الإشارة إلى المهمة أو حتى مساعدة الفرد بدنياً في الانخراط في سلوك الالتزام بالمهمة . وتلك المثيرات والحوافز تسمح بتقديم المكافأة . وعندما يبدأ تتابع الالتزام بالمهمة / المكافأة فإن الفرد تسهل إعادته إلى مقعده مع تقديم مثير أو حافز مثل " أحسنت صنعاً " ، " دعنا نطرح هذا جانباً ونحصل على الآخر " . وعندما يتعلم الفرد أن المهمة والمكافأة سوف تستمران بغض النظر عن مكانه ، فإن عودته إلى مقعده سرعان ما تتحقق . *(McGee , 1985 c)*

٢- المقاطعة – التجاهل – إعادة التوجيه – المكافأة

: Interruption – Ignoring – Redirection – Reward

وتعني التدخل بطريقة رقيقة ولطيفة بأقصى ما يمكن لحماية الذات ، أو لحماية الفرد ، أو لحماية الآخرين . ويجب أن تكون المقاطعة ملاذاً أخيراً حتى وإن تمت بطريقة رقيقة وتتسم بالاحترام . فالمقاطعة المتكررة غالباً ما تحدث عندما يتحرك الفرد في نوبةٍ من الغضب الشديد . ومن الأفضل أن نتجنب دفع الفرد إلى نوبات الغضب . وفي عدد قليل من المناسبات عندما يحدث ذلك ، يحتاج القائم بالرعاية لأن يحمي نفسه والآخرين وبصفة عامة يمكن تحقيق ذلك عن طريق إدارة ظهره للفرد . ومن الضروري أن نحمي الفرد بدنياً ولكن بطريقة تتسم بالتجاهل والهدوء . *(McGee , 1985 c)* وتستخدم هذه الاستراتيجية نفس مكونات استراتيجية **التجاهل – إعادة التوجيه – المكافأة** ، ولكنها تضيف مكوناً رابعاً يسمى المقاطعة . وتستخدم هذه الاستراتيجية عندما يكون التجاهل بمفرده غير كافٍ لوقف السلوكيات ويوجد احتمال تدمير الممتلكات أو إلحاق الضرر بالفرد أو بالآخرين . وعندما يمارس القائمون بالرعاية المقاطعة فإنهم يقتفون أو يتتبعون يدي الفرد لمنعه من إيذاء ذاته أو إيذاء الآخرين . ولا يمسكه القائم بالرعاية أو يقيده، ولكنه يصده ، ويستمر في الحديث مع الفرد بنبرة تنم عن العناية والرعاية والأمان والاهتمام وتدل عليه *(Kohl , 1995 : 17)* .

إن الفهم المقبول على نحو شائع لكلمة " تجاهل " يتضمن السماح بالاستمرار بالإضافة إلى عدم الاهتمام ، ويتضمن أيضاً أننا لا نقترح استمرار السلوكيات الأكثر خطورةً مثل السلوكيات التي تتسم بالعنف أو العدوان أو إيذاء الذات أو التدمير دون الانتباه إليها ، بل إن القاعدة الأولى هي أنه لا ضرر ولا ضرار ، بمعنى ألا يقع الضرر على أي أحد . والمقاطعة تعني أن القائم بالرعاية

بحاجة لأن يحمي نفسه والآخرين . وإذا وصل سلوك ما إلى حد نوبة الغضب فمن الضروري عندها أن نقاطع ونعترض سلوكيات مثل الخمش ، أو ضرب الرأس أو أي سلوكيات أخرى تتسم بالعدوان أو بإيذاء الذات – والسلوكيات في هذه الأمثلة يتم تجاهلها بمعنى عدم الاستجابة بطريقة منظمة كمحاولة التوبيخ، أو إزالة أو تقليص تلك السلوكيات . وعندما تتم مقاطعة السلوك لا يعار أي اهتمام أو انتباه خاص لسلوك الابتعاد عن المهمة ويتم تقديم مثير أو حافز بالإضافة إلى تقديم المكافأة لأي اقتراب من سلوك الالتزام بالمهمة . ومن أمثلة المقاطعة أن يرفع القائم بالرعاية ذراعيه ليمنع ويحمي نفسه من الفرد أو أن يتتبع في هدوء يدي الفرد الذي يضرب نفسه . ويخدم تتابع التجاهل – إعادة التوجيه – المكافأة في إضافة مرحلة المقاطعة عند الضرورة كفنية أساسية في التعليم الملطف . وهو يسمح للقائم بالرعاية بأن يستمر في تعليم المكافأة بينما يشرك الفرد في بدائل ملائمة للسلوكيات غير التكيفية *(McGee , 1985 c)*.

وقد استخدم ***مينولاسينو ومك جي*** *(Menolascino&McGee, 1985)* هذه الاستراتيجية في دراسة حالة لعلاج إحدى حالات إيذاء الذات . **وقد تمثلت المشكلة الأولى في أن الفرد كان يرفض الجلوس والانخراط في المهمة الموكلة إليه .** وكان في الأربعين دقيقة الأولى يتجول في الحجرة متجاهلاً المثيرات اللفظية ، ومن خلال الإشارات لأن يجلس . وفى فترة الأربعين دقيقة الأولى تم تجاهل تجوله في الحجرة وسلوكياته الأخرى التي كانت تهدف إلى جذب الانتباه ؛ ومن حين لآخر كان يتم توجيه نحو المهمة، ومن خلال عملية التجاهل وإعادة التوجيه ، فإنه سرعان ما يتعلم أنه سوف يتلقى التعزيز فقط على الجلوس والانتباه للمهمة . **وتمثلت المشكلة الثانية عندما يجلس على المنضدة في تركيز انتباهه على المهمة التي في يده** ؛ والتي تمثلت في تصنيف ثلاث رقائق ملونة في ثلاث مجموعات

حسب ألونها؛ بينما يمارس سلوك إيذاء الذات والذي تمثل في خنقه لنفسه ، كما أنه كان يعوق العملية العلاجية بأن يصر على الاحتفاظ بفوطة ملفوفة على عنقه وبعدة أشياء في يديه . وبينما كان يجلس في الجلسات الأولى تم إبعاد هذه الأشياء عنه بلطفٍ ورقةٍ . **وتمثلت المشكلة الثالثة في إعادة توجيهه من خنق نفسه إلى المهمة** . ولتحقيق ذلك طلب منه أن يجلس ويضع يديه على المنضدة . ثم قدمت إليه إشارة بأن يضع يديه على المنضدة ثم قدم إليه الثناء اللفظي والحسي على التصنيف الصحيح . وتم تجاهل الاستجابات الخاطئة وأعيد توجيهه ، ثم تم إطفاء هذه المساعدة البدنية قبيل الجلسة العاشرة . وقد ركزت هذه العملية العلاجية على اكتساب الضبط التعليمي مع وجود التسامح والدفء . وقد تم تحقيق هذا الضبط من خلال الزيادة في سلوك الالتزام بالمهمة وإزالة سلوك خنق الذات .

ونظراً لأن استراتيجيتي " التجاهل – إعادة التوجيه – المكافأة " ، و " المقاطعة – التجاهل – إعادة التوجيه – المكافأة " ذواتا أهمية كبيرة في التعليم الملطف ، لاسيما في علاج سلوك إيذاء الذات الذي هو بيت القصيد ؛ حيث إنه هو السلوك المستهدف في هذه الدراسة ، فإن الباحث يتناول الفنيات المكونة لهاتين الاستراتيجيتين بمزيد من التفصيل والبيان فيما يلي :

٣ – المقاطعة *Interruption* :

قد يتعذر علينا أن نمنع أو أن نقلل انتباهنا وتفاعلاتنا التي تلي استجابات الفرد غير المرغوبة في جميع الأوقات . ومن الضروري من حين لآخر أن نقاطع السلوكيات إذا كانت على وشك أن تصبح ضارةً . وينبغي أن تكون المقاطعة استراتيجية تدعيمية نادرة للغاية ، وينبغي أن تستخدم فقط لمنع الضرر ودرء المفسدة ، وتجنب الأذى الواقع على الذات أو على الآخرين ، وإذا كان من الضروري أن نقاطع الفرد فإن جهودنا المستقبلية ينبغي أن تركز على المنع .

والغالبية العظمى من السلوكيات التدميرية مثل العدوان الحاد والكثيف يمكن منعها ، بل ويجب منعها . ومن الواضح أن القائمين بالرعاية يجب أن يتصرفوا إذا كـان الفرد على وشك أن يلحق أذىً فعلياً بنفسه أو بالآخرين أو بالممتلكات . وفي هـذه المواقف تتم مقاطعته بطريقة تتسم بالتجاهل بقدر الإمكان *(McGee et al,1987:92)*

وعند اتخاذ القرار بالمقاطعة فإن هناك ثلاث استراتيجيات يمكن اسـتخدام كل منها على حدة أو ممتزجةً بغيرها . والاستراتيجية الأولـى هـي اسـتراتيجية الوقاية ؛ فبينما يكون السلوك في مرحلة التصعيد ، فأحياناً تكون المقاطعـة كافيـة لقطع عملية التصعيد . وفي أغلب الأحوال قد يكون أخذ فسحة كافياً لتجنب أزمات سلوكية . ومع بعض الأفراد فإن مجرد الإشارة اللفظية إلى أنه ستكون هناك فسحة قد تكون ذات تأثير مشابه . ويمكن فعل ذلك بأن يفعل شيئاً واحداً فقط بالإضافة إلى ما فعله ، وأن يساعده القائم بالرعاية في ذلك بحيث يستطيع أن يصل إلـى نهايـة المهمة دون الخروج عن السيطرة أو الضبط . والاشتراك في الأنشطة التي لا تتسم بالأوامر والمطالب مثل الخروج في نزهة أو تمشية قصيرة يمكن أن يسـاعد فـي تجنب السلوكيات العدوانية . وهذا يعتبر على نحو جوهري إعـادة توجيـه تتسـم بالهدوء والرقة *(McGee , 1985 c)* .

الغرض من المقاطعة *Purpose of Interruption* :

ليست للمقاطعة علاقة بالعقاب والغرض منها هو منع وقوع الضرر أثنـاء الاستمرار في التعليم . ونحن نريد أن نتنبأ بالاستجابات الخطيرة المحتملة قبل أن تحدث . ولا تحدث المقاطعة لإنهاء الاستجابات الضارة بصورة مؤقتة فحسـب ، وإنما أيضاً لمنع تلك الاستجابات قبل حدوث إصابات خطيرة . وعندما يلقي الفرد شيئاً ما من النافذة ، فربما لا يكون ممكناً أن نتنبأ بهذا السلوك أو أن نقاطعه . ومع ذلك فبعد حدوثه أول مرة ، يجب علينا أن نمنعه من خلال أساليب الضبط البيئي ،

فمعظم العنف يحدث بعد إشارات واضحة . ويجب أن نكون حـذرين وحساسـين بالقدر الكافي لأن نلتقط تلك الإشارات ونعيد توجيه الفرد قبـل أن تحـدث . ولا تستخدم المقاطعة كنتيجة لتفاعلات ضارة . إنها تحدث بينما يستمر القائم بالرعاية في عملية إعادة التوجيه . وكما في التجاهل ، فإن غرضها الأساسي هو قيادة الفرد للمكافأة ، وعلى سبيل المثال ، إذا كان هناك فرد يضرب القائم بالرعاية فإن القائم بالرعاية ينبغي ألا يستجيب للعدوان بطريقة مباشرة ، وربما ينتقل القائم بالرعايـة إلى الجانب الآخر من المنضدة ببساطة وبهدوء ويستمر في إعادة توجيه الفرد نحو مهمة ما بحيث يمكن منح المكافأة . وإذا كان هناك شخص يؤذي نفسه أو يـؤذي شخصاً آخر ، فمن المنطقي بالنسبة للقائمين بالرعاية أن يقاطعوا الضرر ، ولكـن بعد اللحظة التي تستغرق لفعل ذلك ، فإن على القائمين بالرعاية أن يواصلوا التعليم وأن يخلقوا فرصاً لمنح المكافأة . *(McGee , et al , 1987 : 92)*

خصائص المقاطعة *Characteristics of Interruption* :

إن المقاطعة لها عدة خصائص . أولها أنها تتم بطريقة لا تتسم بالإقحام أو التطفل ، أو بأقل قدر ممكن منهما . ويتم تنفيذها بناءً على فكرة إعادة توجيه الفرد في الحال نحو تفاعل يمكن مكافأته . ويتعلم القائم بالرعاية أن يسيطر علـى ردود الأفعال العاطفية التقليدية . ويتم إنجازها بطريقة تتسم بالدفء والرفق دون أحقاد أو ضغائن . والفكرة ها هنا هي إعطاء أقل قـدر ممكـن مـن التقـدير للتفـاعلات التخريبية. إنها لا تنهي الأنشطة التعليمية التي كانت تحدث في فترة سـابقة علـى المقاطعة . والهدف هنا هو تركيز الانتباه على التفاعلات التي تتسـم بالمكافـأة . وأخيراً فإنها ينبغي أن تقلل وتخفف وتلطف الاستجابة ولا تكثفها .وتؤثر المقاطعة في التفاعل إلى حد ما وأحياناً تشمل الاتصال البدني اللحظي في الحـد الأدنـى . وبصفة عامة فإنها تعتمد على تتبع يدي الفرد في حالات إيذاء الذات ، كما تعتمـد

على وقف العدوان ، والتنظيم البيئي . وبسبب هذه الخصائص فمن الممكن أن تتدخل في الاستجابات غير المرغوبة وتتسبب في تكثيفها وحدوثها بشكل أكثر تكراراً ولهذا السبب فإنها ينبغي أن تكون مصحوبة دائماً بإعادة التوجيه كما أنها تتطلب المراقبة التي تتسم بالحذر ، وينبغي أن تكون حدثاً نادراً . وهي ليست فنية تستخدم بمفردها . إنها تمثل مكوناً تدعيمياً من مكونات نموذج " التجاهل – إعادة التوجيه – المكافأة " *(McGee , et al , 1987 : 93)* .

وفي بعض الحالات يصعب تحديد ما إذا كنا سوف نتجاهل السلوك أو سنقاطعه . ولا يمكن وضع قواعد خاصة لاستخدام المقاطعة في الأنواع المختلفة من السلوك مثل استخدام المقاطعة في سلوك خبط الرأس . ومع ذلك فإذا لم يحدث ضررٌ لأحد ، فينبغي ألا تستخدم المقاطعة . وعلى القائم بالرعاية أن يحدد ما إذا كان السلوك سوف يؤدي إلى الضرر أم لا ، وما إذا كانت كثافة السلوك سوف تزداد أو تنقص إذا تم تجاهلها أو إعادة توجيهها ، وعليه أيضاً أن يحدد ما إذا كان السلوك يمكن أن يُمنع على نحوٍ أفضل باستخدام طرق أخرى . ومن الشائع في تلك اللحظات التي تعتبر الأسوأ من نوعها أن نشعر بردود فعل سلبية مثل الخوف أو الإهانة ، وهي غالباً ما تغير نسقنا القيمي نحو الفرد حتى دون أن ندرك ذلك . إننا بحاجة لأن نناقش قيمنا وأهدافنا باستمرار . وإذا عضنا الفرد أو ضربنا أو خمشنا بأظافره ، فمن السهل أن تكون لدينا رغبة في الانتقام أو أن نشعر بالإهانة الشخصية . ويجد القائمون بالرعاية أنه من الصعب تعليم المكافأة بينما لا تزال هذه الأنواع من السلوكيات والمشاعر موجودة . وفي هذه اللحظات يصبح نسق التضامن حيوياً وجوهرياً لأنه سوف يساعد في منع حدوث تلك اللحظات التي تعتبر الأسوأ من نوعها . وسوف تحفزنا روح الاتحاد على أن نجعل تفاعلاتنا تؤدي إلى المكافأة حتى في وسط الاضطراب الحاد أو الهياج العنيف ، وكلما كان

القائمون بالرعاية أكثر ترابطاً مع ذوي الاحتياجات الخاصة ، فإنهم سيكونون أكثر قدرةً على الاحتفاظ بروح التضامن معهم . وعندما يتبنون نسق التضامن ، يصبح أسهل عليهم أن يتعاملوا مع أكثر المواقف صعوبةً . *(McGee , et al , 1987 : 93)*

٤ – التجاهل *Ignoring* :

يعني التجاهل تجنب أو الحد من الاهتمام السلبي ، أو العقاب ، أو الكبح الذي يحدث أثناء أو بعد التفاعل غير التكيفي . وهو لا يعني تجاهل الفرد ، ولكنه يعني أن يوقف القائمون بالرعاية الاستجابات المرتكزة على العقاب التي يقدمونها عندما يواجهون سلوكيات غير تكيفية. وعلى سبيل المثال ، إذا سب الفرد وشتم فغالباً ما يتوقع أن يتعرض للتوبيخ اللفظي . وإذا ضرب الفرد من يقوم برعايته ، فغالباً ما تحدث صورة من صور الاستجابات السلبية . وعندما نستجيب بهذه الطريقة فإننا سنعطي كل استجابة من الاستجابات غير التكيفية قيمةً وقوةً تبعد الفرد عن التفاعلات التي تتسم بالتقدير . *(McGee , et al , 1987 : 89)*

ولا يعني التجاهل أن جميع التفاعلات سوف تتوقف . إنه ليس مرادفاً للإطفاء الذي فيه تتوقف التفاعلات حتى يتوقف سلوك معين . كما أنه لا يشبه الوقت المستقطع الذي يتم فيه إبعاد الفرد بصفة عامة من بيئة التعلم . وهو لا يعني أن القائم بالرعاية لا يفعل شيئاً . بل إنه يتصرف كما لو كان السلوك لم يحدث ، ويستمر في التعليم . وينصب التركيز على تجنب التفاعل مع السلوكيات غير المرغوبة أثناء الاستمرار في إحداث المشاركة والمكافأة *(McGee , 1985 c)* .

الغرض من التجاهل *Purpose of Ignoring* :

الغرض من تجاهل السلوكيات غير التكيفية هو تخفيف السلوكيات غير المرغوبة والتخلص من قوتها . ويتعلم معظم الأفراد السلوكيات غير التكيفية

كوسيلة للتفاعل مع عالم ينظرون إليه على أنه قاسٍ وغير متعاون . ومـــن خــلال عدم تقدير السلوكيات السلبية ، وتوجيه الفرد نحو طرق جديدة للتفاعل ، يســتطيع القائمون بالرعاية فعلاً أن يقوموا بتعليم المساواة التفاعلية ، والترابط ، والاعتمـــاد المتبادل . كما أن هناك حاجة لتجنب التفاعل ، والانتبـــاه، والاقتـــراب البـــدني ، والتواصل البصري . الزائد ، والاتصال الذي يحدث بعد الاســتجابات الســلبية ، بحيث تفقد أهميتها وبحيث يصبح لمكافآتنا أكبر قدر ممكن من القوة . وتقوم معظم السلوكيات التي تتسم بالتمزيق ***disruptive behaviours*** بوظيفة الاتصال وتــؤدي إلى إبعاد القائمين بالرعاية عن الفرد (تجنب المهمة) ، أو تــؤدي إلـــى جــذب القائمين بالرعاية نحو الفرد (البحث عن الانتباه) . ويتضمن التجاهــل ألا يقــدر القائم بالرعاية تلك السلوكيات ، وبدلاً من ذلك يقوم بإعـــادة توجيـــه الفـــرد إلـــى تفاعلات تتسم بالمشاركة . ***(McGee , et al , 1987 : 90)***

خصائص التجاهل *Characteristics of Ignoring* :

ثمة عدة خصائص متضمنة في تجاهل السلوكيات غير التكيفية ، وتشـــمل كبح الاستجابات اللفظية ، والتأنيب والتهديد والتوبيخ . وبصفةٍ عامـــة لا تقــدم أي تعبيرات لفظية إيجابية أو سلبية أو محايدة . وكذلك يتم تجنب التواصل البصري ، والاتصالات البدنية ، والاتصالات غير اللفظية الأخرى أو التفــاعلات المرتبطـــة بالسلوك . وإذا أمكن ، فينبغي ألا يزيد أو ينقص الاقتراب البدني بين الفرد والقائم بالرعاية ، وينبغي أن يتجنب القائم بالرعاية أي مواجهة بدنيـــة ، أو لفظيـــة ، أو بالتلميحات . وفي الواقع ، فإن القائمين بالرعاية بحاجة لأن يتصرفوا كما لو كـــان السلوك لم يحدث . ومن ناحية أخرى ينبغي أن يتجنب القـــائم بالرعايـــة التجنـــب الميكانيكي كأن يصرف بصره وينظر بعيداً ، أو أن يدير ظهره للفرد . والمـــدخل الرئيسي هنا هو الاحتفاظ بالدفء والعاطفة أثناء الاستمرار في إعادة توجيه الفرد .

وبمرور الوقت يصبح تجنب التفاعل ممكناً . ومن المهم في هذه المواقف أن نقلّص أي رد فعل ، وأن نعود إلى نشاط التعليم في الحال ، ولا يحـــدث التجاهــل أبـــداً كخطوة معزولة . بل يحدث أثناء قيام القائم بالرعاية بعمليـــة إعـــادة التوجيـــه . والقائمون بالرعاية بحاجة لأن يصبحوا أفضل معلمين للمكافأة في أسوأ اللحظـــات ولذا فإن عملية التجاهل تقلل وتقلص قيمة السلوكيات التي تتسم بالتمزيق أثناء تقديم المكافأة بطريقة تلقائية .*(McGee, et al, 1987:90 - 91)*

٥- إعادة التوجيه *Redirection*

تتكون إعادة التوجيه من الاستجابات التي تعيد التركيز على التيار التفاعلي المتدفق والتفاعلات التي تتسم بالمكافأة بدلاً من التركيز علـــى الســـلوكيات غيـــر المرغوبة . والأهم من ذلك أنها تمثل بديلاً للمداخل العقابية الحالية ، وأنها تمكننـــا من تأكيد قيمنا من خلال أفعالنا . كما أنها تعتبر متكاملة مع هدف تعليم الاستجابات التفاعلية الإنسانية المتبادلة بدلاً من إخماد وإزالة السلوكيات غير المقبولة . وهـــي استراتيجية أساسية في التعليم الملطف لأنها توفر الفرص لمـــنح المكافـــأة وتعلـــيم المشاركة في المكافأة في النهاية *(McGee , et al , 1987 : 94)* .

الغرض من إعادة التوجيه *Purpose of Redirection* :

إن الغرض من إعادة التوجيه هو الاتصال بطريقـــة بديلـــة مـــن طـــرق التفاعلات الإنسانية. والرسالة الأساسية ها هنا هي : افعل هذا بلاً من ذلك . فإعادة التوجيه تيسر الاتصال ببدائل مقبولة للاستجابات الأخرى المناسبة لموقف معـــين . كما أنها توضح أن الاستجابات التي أنهت التفاعلات أو اكتسبت اهتماماً أو انتباهـــاً غير ملائم أو غير عادل لم تعد فعالة . فهي تحطم النموذج غير التكيفي وتخفـــف وتلطف أثر استجابات الفرد غير المرغوبة ، وتستبدل بها تفاعلات تتسم بالمكافأة .

كما أنها لا تشير إلى أن المكافأة متاحة فحسب ، ولكنها أيضاً تجعلها في متناول الفرد . *(McGee , 1985 c)* وإعادة التوجيه توضح للفرد أن فرص المكافأة لم تنته ، وأن المكافأة لا تزال متاحة وسهلة المنال . والأهم من ذلك أنها توضح للفرد ما يحتاج إلى فعله من أجل إحداث المكافأة . وعند الضرورة يساعد القائم بالرعاية الفرد على المشاركة بحيث يتلقي المكافأة . كما أنها توفر معلومات واضحة عن الاستجابات التي ستؤدي إلى تفاعل يتسم بالمكافأة *(McGee, et al.,1987:95)*.

خصائص إعادة التوجيه *Characteristics of Redirection*

لإعادة التوجيه عدة خصائص وهي بصفة عامة تمثل اتصالاً غير لفظي يغير مجرى التفاعلات التخريبية والتمزيقية . ويستخدم القائم بالرعاية المثيرات البدنية أو الإشارات والتلميحات بحيث تصبح المكافآت اللفظية أكثر قوةً عندما تحدث . والمكافأة التي تلي المشاركة هي التفاعل الرئيسي مع الفرد . وإذا أردنا أن تكون المكافأة فعالةً ، فيجب الاحتفاظ بجميع التفاعلات الأخرى لزيادة قوة المكافأة الإنسانية . وتوفر إعادة التوجيه للفرد معلومات كافية دون أن تجعل العملية نفسها تتسم بالمكافأة . وكما أننا نتجاهل سلوكيات الفرد غير المرغوبة عن طريق تقليل تفاعلاتنا ، فإن إعادة التوجيه يجب أن تكون أسلوباً بسيطاً بقدر المستطاع . ويمكن توفيرها من خلال أدنى حالات التدعيم عن طريق عدم تقديم أي شيء بصفة عامة، أو تقديم المثيرات : مثل الإشارة ، أو لمس الأشياء ، أو لمس يد الفرد أو ذراعه برقة لتوضيح الاتجاه المناسب للحركات . وينصب الاهتمام على إعادة التوجيه لأنها هي الوسيلة التي تعيد المشاركة *(McGee , et al , 1987 : 95)* .

وبصفة عامة عند الاستجابة لسلوك غير ملائم ، فإن علينا أن نقرر هل إعادة توجيه الفرد نحو الاستجابات اللفظية ستكون أكثر معنىً أم إعادة توجيهه نحو الاستجابات غير اللفظية ، وعلى سبيل المثال ، إذا انخرط شخصٌ ما في عملٍ ما

ثم بدأ في الشكوى أو في مناقشة موضوعات غير مرتبطة بالأمر ، فقد يكون من الأفضل أن نعيد توجيه الفرد بطريقة غير لفظية لنشاط آخر ومكافأته على المشاركة فيه . وإذا اقترب الفرد من القائم بالرعاية وبدأ ينخرط في سلوك لفظي لا معنى له ، فقد يكون من الملائم إعادة توجيهه لموضوع مفعم بالمعنى . وفي تلك الحالات تصبح الألفاظ ملائمة للموقف ولكن المحتوى غير مقبول ويحتاج إلى إعادة توجيه *(McGee , et al , 1987 : 96)* .

والخاصية الأساسية في إعادة التوجيه هي أن غرضها هو إعادة المشاركة. فمقياس فعالية أي جهد من جهود إعادة التوجيه هو حدوث المشاركة والمكافأة . *(Cuvo , 1992)* وتتطلب إعادة التوجيه عدة محاولات تتحلى بالصبر . وإذا لم يتحرك الفرد نحو الحد الأدنى من المشاركة في خلال ثوانٍ معدودات ، فقد يكون من الضروري أن نعيد التوجيه مرة ثانية أو أن نستخدم مثيراً أقوى . وينبغي أن يقبل القائم بالرعاية أي مشاركة وأن يستجيب لها في الحال بمكافأة مثل التعليق اللفظي ، أوالاتصال البدني ، أوالابتسام ، أوالتواصل البصري، أوالمساعدة المتواصلة في أداء المهمة . ومع ذلك إذا لم تحدث الاستجابة ، فهناك عدة خيارات. فيمكن تكرار نفس المثير مرة ثانية ، ويستطيع القائم بالرعاية أن يستمر في الانتظار. وإذا تم تجريب ذلك ولم يكن فعالاً أو إذا أحس القائم بالرعاية أن الفرد على وشك الانهماك في سلوك تخريبي أو تمزيقي اشد قوة وحدة، فيمكن تقديم المزيد من المثيرات ، فيمكن تكرار المثير الأساسي ، ويتلوه مثير أقوى منه ، كان يمسح مرفقه برفق ، أو يلمس المواد التعليمية . وعلى نحو متزايد يمكن بذل المزيد من المحاولات مستندين في إعادة التوجيه إلى تاريخ المثيرات التي احتجنا إليها من قبل لإعادة المشاركة ، والى حدة السلوك غير المرغوب ، والاحتياجات الملحة المماثلة . ويتزايد هذا التدرج أو التنظيم الهرمي لمثيرات إعادة التوجيه من مجرد

الإشارة إلى إحضار المواد للفرد ، وضع أحد المفردات بالقرب من الفرد ، وضعها في يده ، وأخيراً معالجة المواد حتى تحدث المشاركة الناجحة . ويظل الهدف الأساسي هو إعادة المشاركة والتفاعلات المكافئة التي تنتج عنها *(McGee , et al., 1987: 96 - 97)* .

ومن خصائص إعادة التوجيه أنها ينبغي أن تكون ذات بداية ونهاية واضحة– فالمثيرات المحددة والمتناسقة تساعد الفرد في أن يتعلم كيف يجعل المكافأة تحدث. فإذا قدم القائم بالرعاية مثيرات أكثر من اللازم أو عدداً من المثيرات المختلفة ، فسيصبح من الصعب أن نقدر ما هو أسلوب أو فنية إعادة التوجيه التي تعمل . وبدون بداية واضحة ونهاية واضحة تنخفض فعالية إعادة التوجيه إلى الحد الأدنىٰ . *(McGee , 1985 e)* وثمة خاصية أخيرة من خصائص إعادة التوجيه ألا وهي أنها يمكن أن تتغير عبر المواقف، أو المهام ، أو القائمين بالرعاية . إنها استجابة مرنة للتفاعلات غير المرغوبة بين الفرد والقائم بالرعاية . وبغض النظر عما إذا كان أحد القائمين بالرعاية يشير إلى إحدى المواد ، وآخر يمسح برفق على مرفق الفرد من أجل إعادة المشاركة والتفاعل ، فإن كليهما له نفس الأثر . إن تلك المرونة تحدث قدراً معقولاً من الإبداع وتساعد القائم بالرعاية في إعادة التفاعلات التي تتسم بالمكافأة والمشاركة *(McGee , et al., 1987: 97)* .

٦– المكافأة *Reward* :

بادئ ذي بدء يجب أن نحدد كيف تحتاج العلاقة التفاعلية لان تتغير لكي نبدأ في تعليم المكافأة . وهذا يشمل أفعالنا وتفاعلاتنا وكذلك أفعال وتفاعلات من نقوم برعايتهم . فسلوكياتنا هي الإشارات الخارجية الظاهرة لموقفنا القيمي . ويجب أن نقارن ونربط التفاعل بين القائم بالرعاية والفرد بتواصل الاشتراك في التقدير .

وهذا التحليل يمنحنا بصيرة بالمدى والكيفية التي يستجيب بهـا الفـرد للمكافـأة . ومعظم الناس يتعلمون المشاركة في التقدير بسرعة . إنهم فقط يحتـاجون البنـاء والقائمين بالرعاية الذين يؤكدون تلك التفاعلات . وثمة آخرون لا يستجيبون على الإطلاق ، ويحتاجون أولاً لأن يتعلموا قبول المكافأة . وبينما نبدأ في تعليم المكافأة فان علينا أن نكون واعين وعياً كاملاً بنقطتين هامتين :

الأولى :- أنه من المهم أن نتجنب تحويلها إلى عمليـه ميكانيكيـة . وإذا اعتبرناها هدفاً وغرضاً فإننا سوف نقوم بتعليمها على نحو دينـاميكي وخـلاق ، وكذلك سنقوم بتعليمها على أنها تقابل الإجراءات الصلبة الباردة .

الثانيـة : أن نحلل تفاعلاتنا من منظور صديق ورفيق وليس من منظـور المعالج النفسي . وإذا اتسمت نظرتنا لذوي الاحتياجات الخاصة بالـدفء ، فـإن جهودنا المبذولة في التعليم سوف تدفعنا نحو تعليم المكافئة على نحوٍ فعالٍ ومثمـرٍ على الرغم من حدة سلوكياتهم . إن فهم الطبيعة التفاعلية للتعليم يساعدنا في تحديد جوانب الضعف أو الانحراف في علاقاتنا بالفرد والعكس بالعكس . وعلينا أن نسأل أنفسنا كيف يحتاج كل منا إلى التغيير . وبينما نقوم بهذا التحليل فإن عدداً لا حصر له من أهداف التعليم الكامنة تظهر على السطح معتمدةً على موقع كل مـن الفـرد والقائم بالرعاية بالنسبة للتواصل *(McGee , et al., 1987: 68)* . **وتمر عملية تعليم المكافأة بالمراحل التالية :**

أ - التنشئة *Nurturance* :

تتضمن المرحلة الأولى في تطوير وتنمية علاقة المشـاركة فـي التقـدير شعورنا بمسئولية تتسم بالدفء نحو الفرد . فبعض الأفراد طالما عانوا من مشكلات تفاعلية ، ومن العجز الحركي والحسي لدرجة أن رصيدهم من مهارات المشـاركة

يصبح محدوداً جداً . وعندما نواجه تلك المواقف فان علينا أن نفهم أننا قد شرعنا في خلق العلاقة . وتلك المهمة الأولية لا توصف بأنها غير حسية ، أو غير مثمرة، أو بأنها موجهة نحو الإذعان ؛ بل إنها تتسم بالدفء والعاطفة دون التضحية بالفرد. إنها عملية تنشئة وإعداد منظور يرتكز على تعاون الفرد معنا. وأثناء هذه المرحلة من المشاركة في التقدير ، فإننا نقوم بتدعيم كل جانب من الجوانب . ونقوم بتكوين مجموعة من الأنشطة متاحة وسهلة المنال بالنسبة للفرد بحيث يمكن أن تحدث المشاركة والتفاعل . ويتم منع التفاعلات غير التكيفية أو تقليصها إلى الحد الأدنى كلما أمكن . وعلينا أن نعلمه قبول وجودنا ولمساتنا وكلماتنا . كما أننا في هذه المرحلة نقوم ببناء تغييرات تفاعلية بشكل مستمر بحيث تحدث الاتصالات التي تتسم بمنح التقدير بنسبة أعلى وبكثافة أكبر من غيرها *(McGee, et al., 1987: 68)*.

والإبداع والعمل الجاد مكونان أساسيان أثناء هذه المرحلة نظراً لأن الرفض والتجنب شائعان فيها . إننا بحاجة بشكل مستمر لأن نقدر متى وكيف نحفز ونكافىء وننظم الأنشطة ، ونبنى البيئة . وعلينا أن نمنح المكافأة بشكل متكرر ، وبإخلاص ، وبسرور حتى عندما يبدو أن الفرد لا يفهم معناها أو قيمتها. وتتغير تلك التنشئة وتتطور خلال الساعات الأولى . ونحن بحاجة لاكتشاف طرق لإحداث المكافأة . وهذا يشمل كثيراً من أساليب وفنيات التعليم – ومنها على سبيل المثال التأكد من النجاح في المهام بحيث يمكننا أن نمنح المكافأة وأن نختار الحوافز بفاعلية لكي نبدأ في المشاركة . إن تنشئتنا يجب أن تكون مصحوبة بجهود تعليم جادة ومجتهدة بحيث يمكننا أن نجعل تفاعلات الفرد معنا تؤدى إلى المكافأة . وعند هذه النقطة فإن الأدلة على وجود المشاركة الواضحة في التقدير تعتبر قليلة . ومع ذلك فإن الثقة المتبادلة وإعادة تعريف مقاييس التفاعل الإنساني تبدأ في الظهور *(McGee, et al. , 1987:69)*

ب - التقبل *Acceptance*

بينما تنمو الثقة والقدرة على التنبؤ بتفاعلاتنا من خلال عملية التعليم، فإن الفرد يبدأ في أن يتقبل وجودنا ويتسامح معه . ولا يبدأ الفرد في أن يتعلم تحمل التفاعل معنا فحسب ، بل ويبدأ في المشاركة أيضاً . وفى البداية فإن هذا المستوى الزائد من المشاركة يتوقف ويتعثر . حيث إن الفرد ليس متأكداً من قيمة المشاركة ولكنه لديه الرغبة في التفاعل معنا بين الحين والحين . فعلى سبيل المثال ، أثناء جلسات التعليم الأولى ، ربما يقاوم الفرد الأحضان، وبينما يقوم القائم بالرعاية بتقديمها بطريقة تتسم بالدفء والحنو ، فإن الفرد يبدأ في الصبر على تلك الأحضان، ولكنه ربما لا يختار أن يشارك في ذلك الاتصال . وفى مستوى التقبل ، يبدأ الفرد في المشاركة بأن ينحني نحو القائم بالرعاية عند بدء الحضن . وهذا التحرك نحو اشتراك أكبر في العملية التفاعلية يميل لأن يكون استجابة للبحث عن التقدير. ومع ذلك فإن إطار المشاركة في التقدير يتم تحديده بينما تتبعث تلك الاستجابات ، وينبلج فجرها، وتشرق شمسها *(McGee , et al. , 1987: 69)* .

ويعبر مختلف الناس عن القيم الإنسانية بطرق مختلفة . وما يعتبر مناسباً في موقف معين ربما لا يكون كذلك في موقف أخر . فعندما يتعلم الفرد أن يحضننا في موقف عائلي ، فإن علينا أن نعلمه أن يصافح في أماكن أخرى . وتقع على عاتقنا مسئولية تعليمه مجموعة من التفاعلات الاجتماعية المناسبة بحيث يستطيع كل فرد أن يتعلم التعبير عن التقدير بين أصدقائه ، بل وبين الغرباء . وينصب التركيز الأساسي على العلاقة التي تتسم بالترابط مع القائمين بالرعاية . ومن ثم فإن هذا ينتقل إلى أنواع مختلفة من العلاقات في مجموعة من المواقف . وأثناء هذه المرحلة من المشاركة في التقدير يطلب منا أن نوفر مستوىً مكثفاً من الدعم من أجل الاحتفاظ بالاستقرار التفاعلي *(McGee , 1985c)* .

وبينما يتعلم الفرد أن يقبل وأن يشارك أدنى مشاركة في تفاعلاتنا ، فإننا نبدأ في تعليمه بطريقة فعّالة كيف يمكن أن يتبادل المكافأة بطرق مختلفة بحيث يتم فهم التبادلية الموجودة في المكافأة والشعور بها . وهذا يعلّم الفرد أن يكون أكثر حساسيةً وفعاليةً في العملية . ومن ثم فإننا يمكننا أن نزيد مدى وكثافة المشاركة . وهذا يضاعف عدد الفرص المتاحة للمشاركة في المكافأة. إننا نعلم الفرد أن الأشكال المختلفة للمشاركة تؤدى إلى التقدير. وهذا يؤدى إلى مزيد من المساواة والعدالة في العملية التفاعلية *(McGee, 1992)* .

وتصبح علاقاتنا ثنائية أكثر من عملية التنشئة الأصلية التي كانت أحادية الجانب . كما أننا نبدأ في التركيز بوضوح علي أن المشاركة في الأنشطة وفي التقدير تعتبر وسائل قوية لإحداث مزيد من التغيير المتبادل . كما أننا نعير توقيت وطريقة تقديم المكافأة اهتماماً كبيراً في ضوء علاقة ذلك بجميع الاتصالات الإنسانية الأخرى . ويتم تقديم الأشكال المحتملة للمكافأة والتركيز عليها من خلال ربطها بقيمة المشاركة . وعلينا أن نجعل المشاركة والمكافأة متاحة وسهلة المنال . وبالإضافة إلى ذلك فإننا نشرع في تقليل كثافة وتكرار المثيرات التي نقدمها لتسهيل المشاركة بحيث يصبح أكثر التفاعلات كثافةً وأكثرها مشاركةً بمثابة نوع من المكافأة الإنسانية في حد ذاته . ويتم التأكيد على قوة المشاركة والاشتراك في التقدير من خلال تجاهل وإعادة توجيه التفاعلات والاستجابات الظالمة . وأثناء مرحلة التقبل يعتبر الفرد في الحد الأدنى من المشاركة . ولكننا نقدم المكافأة حتى على مجرد الاقتراب نحو المشاركة. وتبدأ براعم المشاركة في التقدير في الظهور والنمو . ويصبح التعلم في متناول الفرد ، ويتعلم أن يقبل مزيدا من الاتصالات الإنسانية الأكثر كثافةً وتكراراً ، وكذلك يشرع في الاستجابة بدفء أكبر مما كان عليه الأمر من قبل *(McGee , et al., 1987 : 70 - 71)* .

ج - فهم المشاركة والمكافأة *Under standing participation and reward* :

يصبح فهم المكافأة الإنسانية أكثر تبادلاً أثناء هذه المرحلة من مراحل عملية تعليم المكافأة . ويبدأ الاشتراك مع القائمين بالرعاية في إظهـار وإبـراز التقـدير المتبادل . ويبدأ الفرد في توقع بداية المكافأة . وعلى سبيل المثال ، من خلال النظر إلى القائم بالرعاية أثناء المبادرة بالمشاركة ، أو الانحناء نحـو القـائم بالرعايـة للحصول على الحضن بعد إتمام الاستجابة . وتشير تلك السلوكيات إلى أن الفرد قد بدأ في الربط بين وجود القائم بالرعاية والتقدير الإنساني . وتلك العملية تتضـمن التنشئة ، كما تتضمن نوعاً من الإقحام ، ولكنهما يصبحان أقل تدخلاً . كمـا أننـا نواصل إرشاد وتعليم وتشجيع الفرد على أن يعبر عن نفسه بطريقة خلاقة ومبدعة. ولا يعنى ذلك أننا نسمح للفرد بأن يفعل أي شيء . إن ذلك يتضمن أننـا نمكـن الفرد من أن يصبح مصدراً لتبادل التفاعلات بمعنى أنه يصبح طرفاً في التفاعلات، لا أن يكون مجرد مستجيب لها *(McGee , et al. , 1987 : 71)* .

إن الحضن الذي تم تحمله والتسامح معه أثناء مرحلة التنشئة ، والذي كان عنصراً من عناصر المشاركة التي تتسم بالتعاون أثناء مرحلة التقبل يصبح بمثابة تبادل مدعم ولكنه قد تمت فيه المشاركة على نحوٍ فعَّال . فبدلاً من أن يمنح القـائم بالرعاية حضناً عندما ينحني الفرد طالباً لذلك الحضن ، فإن القائم بالرعاية يستثير ويحفز الحضن ويتلكأ ويتأخر في ضم الفرد حتى تتصل به ذراعا الفرد . كمـا أن ذلك يعلمه عدة مفاهيم مهمة مثل : كيفية المبادرة بعملية الاشتراك فـي التقـدير ، والمشاركة فيها بمزيد من الفاعلية ؛ وكذلك يعلمه أن المكافأة ثمرة للمشاركة ؛ وأن التبادل سمة متأصلة في التفاعلات الإنسانية . ويتم نسج كل مفهوم من تلك المفاهيم في تفاعلاتنا في تلك المرحلة . حيث إننا نعلم كل فرد أن يحـول ويغيـر طبيعـة واتجاه التفاعلات الإنسانية من خلال المشاركة الفعالة *(McGee,et al., 1987 : 72)*

د - البحث *Seeking out* :

يبدأ الفرد في منح المكافأة والبحث عنها . حيث إنها تصبح حدثاً تفاعلياً يتم تقديره . وتبدأ التبادلية في الظهور بقليل من المساعدة . ويستطيع القائم بالرعاية أن يقلل ويطفيء القرب إلى حدٍ ما ، وأن يقلل الدعم البيئي المطلوب للاحتفاظ بتيـار متدفق من المشاركة . ويصبح منح المكافأة والمشاركة فيها أسلوبين أساسين . ويقل تكرار السلوكيات التخريبية كلما زادت المشاركة . ويتم الانتقـال نحـو أسـلوب الاحتفاظ بالتعليم بينما يبدأ الفرد في تعلم قيمة ومعنى الوجود الإنساني والمشـاركة الإنسانية والمكافأة الإنسانية. ولكن المشاركة في المكافأة لا تتسم بالتبادل الطبيعـي حتى ذلك الحين ، ولا يزال القائم بالرعاية مسئولاً عن خلقها . كما أن القدرة على طلب التقدير من الآخرين لا تعتبر نموذجاً تفاعلياً متطوراً حتى الآن وإذا توقفـت الفرص التي تم بناؤها فجأة فسوف يترك الفرد في موقف أو وضع يتسم بالتبعية ، ومن المحتمل أن يرجع إلى السلوكيات السابقة . ولكي نزيد ونرقى النمو فـي أي علاقة فإننا بحاجة لأن نغير تركيزنا بالتدريج من التركيز علـى المشـاركة فـي المكافأة إلى الاعتماد المتبادل . ونبدأ في تقليل حاجة الفرد للدعم المكثف والمكافأة المتكررة . وهذا يتطلب زيادة مهارات الحياة اليومية لدى الفرد بحيث يتوافر مزيد من الفرص للمشاركة والتبادل . ونظراً لأن التفاعلات لا زالت إلى حد مـا هشـةً وضعيفةً فإننا بحاجة لأن نوجد توازناً بين التدعيم غير الكافي والتدعيم الذي يزيـد عن القدر المطلوب. كما أننا نلاحظ انحساراً وتدفقاً في مشاركة الفـرد . وعنـدما توجد ارتدادات أو زلات وقتية ، فإن علينا أن نقدم الدعم الضروري للتأكيد علـى المشاركة والمكافأة والاشتراك في التقدير . كما أننا أيضاً نقوم بتوسيع شبكة الأفراد الذين تشملهم حياة الفرد وخبراته المتاحة *(McGee , et al. , 1987 : 72)* .

٧- التفاعلات المرتكزة على التقدير *Value- based interactions* :

تشمل التفاعلات المرتكزة على التقدير أربعة متغيرات تفاعلية هى : **منح التقدير ، استثارة التبادلية ، المساعدة التي تتسم بالدفء ، والحماية** . ويمكن أن تتم التفاعلات المرتكزة على التقدير بطريقة لفظية ، أو بالإشارات والإيماءات ، أو بدمج تلك الأساليب معاً. ويقصد بها التفاعلات التي تقدر الفرد . وتعتبر هذه التفاعلات في تحدٍ مباشرٍ ومنافسةٍ معلنةٍ مع التفاعلات التي تتسم بالسيطرة *(McGee& Goozalez,1990;Kohl:1995:45)*.

أ- منح التقدير ***Value giving***

منح التقدير هو تلك التفاعلات التي توصل الاستحسان الاجتماعي غير المشروط والتي يبدو أنها تعبر عن الصداقة المخلصة ، والدفء ، والتقبل ، والرغبة في المشاركة ، دون الإشارة إلى كيفية تفاعل الفرد . ويتم التعبير عن منح التقدير من خلال الألفاظ التي توصل الدفء ، وكذلك من خلال الاهتمام ، والإشارات ، والتلميحات ، ومن خلال اللمسات مثل المصافحة ، والحضن ، والربت على الكتف ، أو أي شكل من أشكال الاتصال البدني الذي يرتكز على التقدير *(McGee& Gonzalez,1990:240 ; Mudford , 1995)*

*** بطريقة بدنية** ***Physically*** :

تفاعلات القائم بالرعاية البدنية التي توصل الاستحسان الاجتماعي في أي وقت من خلال الإشارة إلى طريقة تفاعل الفرد أو دون الإشارة إليها. ومن أمثلة ذلك الربت على الكتف ، أو الأحضان أو المسح على الذراعين ، أو التفاعلات التي تتسم بالمداعبة من قبل القائم بالرعاية . *(Kohl, 1995:50 ; McGee , undated)*

* بطريقة لفظية *Verbally* :

تفاعلات القائم بالرعاية اللفظية التي توصل الاستحسان الاجتماعي في أي وقت مع الإشارة إلى طريقة تفاعل الفرد أو عدم الإشارة إليها . ومن أمثلة ذلك " حسناً ، إنني أحب ما تفعله " ، أو إظهار الاهتمام . *(Kohl,1995:51 ; McGee , undated)*

* من خلال الإيماءات والإشارات *Gesturally* :

تفاعلات القائم بالرعاية من خلال الإيماءات أو الإشارات التي تظهر الاستحسان الاجتماعي في أي وقت مع الإشارة إلى طريقة تفاعل الفرد أو عدم الإشارة إليها . ومن أمثلة ذلك الابتسامات ، أو الإيماء بالرأس ، أو رفع الإبهام لأعلى ، أو التواصل البصري الذي يتسم بالدفء . *(Kohl,1995:51)*

ب – استثارة التبادلية : *Reciprocity Eliciting* :

من فنيات وأساليب التعليم الملطف الأخرى استثارة التبادلية ، وهي التفاعلات اللفظية أو البدنية أو من خلال الإشارات من جانب القائم بالرعاية التي يبدو أنها تهدف على نحو خاص إلى خلق فرص للفرد لكي يشارك في التقدير يتبادله مع القائم بالرعاية بحيث تصبح العلاقة متبادلة . والهدف منها هو تعليم الفرد أن يتلقى ويقبل التقدير وأن يتبادله كذلك . وعلى القائم بالرعاية أن يشجع الفرد على أن يستجيب للتفاعلات التي تتسم بمنح التقدير ، وأن يبادر بها . وكما في منح التقدير ، فإن استثارة التبادلية يتم التعبير عنها من خلال الأحداث البدنية واللفظية وبالإشارات والإيماءات . وعلى سبيل المثال ، مد اليد للمصافحة ، الابتسام ، النظر بدفء للفرد ، حضن الفرد ، طلب الحضن من الفرد بطريقة لفظية ، وضع يد الفرد في يد القائم بالرعاية طلباً للمصافحة ، أو مساعدة الفرد على المصافحة

الحضن بوضع ذراعيه على كتف القائم بالرعاية . ويحدث منح التقدير واستثارة التبادلية بينما يقدم القائم نوعاً من المهمة أو النشاط . *(McGee , & Menolascino , 1991 ; Kohl , 1995 : 14 ; McGee , undated)*

*** بطريقة بدنية *Physically* :**

تفاعلات القائم بالرعاية التي تحاول بطريقة بدنية أن تجنب العودة إلى منح التقدير من قبل الفرد . ومن أمثلة ذلك وضع اليد في يد الفرد طلباً للمصافحة ، أو مساعدة الفرد على الشروع في الحضن من خلال وضع ذراعيه على كتفي القائم بالرعاية ، أو لمس وجهه لاستثارة الابتسامة . *(Kohl , 1995 : 51 ; McGee , undated)*

*** بطريقة لفظية *Verbally* :**

الكلمات أو الأصوات من جانب القائم بالرعاية والتي تحاول جذب الفرد نحو العودة إلى منح التقدير . ومن أمثلة ذلك طلب المصافحة أو الحضن أو الابتسامة ، ويحدث ذلك بصفة عامة أثناء القيام ببعض الأشياء معاً . *(Kohl , 1995 : 52 ; McGee , undated)*

*** من خلال الإيماءات *Gesturally* :**

أي إيماءات أو إشارات من جانب القائم بالرعاية تحاول أن تجذب الفرد نحو العودة إلى منح التقدير . ومن أمثلة ذلك بسط اليد طلباً للمصافحة، أو فرد الذراعين طلباً للحضن ، أو لمس الوجه طلباً لابتسامة . *(Kohl , 1995 : 52 ; McGee , undated)*

ج- المساعدة التي تتسم بالدفء *Assisting warmly*

وهى تفاعلات القائم بالرعاية اللفظية والبدنية أو التي تتم بالإشارات والتي

تمكن الفرد من أن يشارك في المهام والأنشطة مع القائمين بالرعاية ومع الآخرين أو بمفرده . والهدف الأساسي هو تفعيل المشاركة وليس اكتساب المهارة أو إتمام المهمة . ويبدو أن القائم بالرعاية يعبر عن علاقة المساعدة تلك بروح من الصداقة والمساواة ، ويزيل أي إدراك لأي انجذاب عاطفي نحو الصراع والذي ربما يؤدى إلى الانسحاب أو العدوان أو إيذاء الذات . ويتم إظهار التعبير عن الدفء وإبرازه من خلال جعل المساعدة تأخذ طابعاً شخصياً ، ومساعدة الفرد على أن يبدأ في المهمة ، والعمل مع الفرد ، وعدم وضع المستوى الوظيفي للفرد في الاعتبار . ويمكن أن يتغير نوع ودرجة المساعدة من لحظة إلى أخرى لأن التركيز الرئيسي ينصب على المشاركة واستخدامها كوسيلة للوصول إلى تفاعلات مع القائم بالرعاية . وعلى سبيل المثال ، إذا قال القائم بالرعاية " هيا نبدأ " وصاح الفرد وجرى وهرب ، فإن المساعدة التي تتسم بالدفء ربما تشير إلى أن مثيراً أقل قوةً يمكن أن يستخدم ، مثل مرافقة الفرد إلى المكان الذي يحتمل أن ينفذ فيه المهمة *(McGee , undated ; McGee & Menolascino , 1991 , 1992)* .

- **بطريقة بدنية *Physically* :**

تفاعلات القائم بالرعاية البدنية التي ترقى المشاركة ، والتي تتم بطريقة تتسم بالصبر والتسامح دون التسبب في أي عنف . ومن أمثلة ذلك ؛ العمل مع الفرد يداً في يد ، أو النقر الخفيف على مرفق الفرد ، أو ترقية الحركات من خلال أي اتصال بدني آخر . وعلى القائم بالرعاية أن يتجنب أي شكل من أشكال الأوامر . *(Kohl , 1995 : 51 ; McGee , undated)*

- **بطريقة لفظية *Verbally* :**

تفاعلات القائم بالرعاية اللفظية التي ترقى المشاركة ، والتي تتم بطريقة

تتسم بالصبر والتسامح دون التسبب في أي عنف . ومن أمثلة ذلك ؛ الألفاظ مثل : " دعنا نقوم بهذا العمل معا" ، أو إدراج قصة مع النشـاط . *(Kohl , 1995 : 51 ; McGee , undated)*

- **من خلال الإيماءات والإشارات *Gesturally***

تفاعلات القائم بالرعاية من خلال الإشارات والإيمـاءات والتـي ترقـى المشاركة ، وتتم بطريقة تتسم بالصبر والتسامح دون التسبب في أي عنف . ومن أمثلة ذلك ؛ أن يشير القائم بالرعاية إلى الخطوة التالية في مهمة ما مقدماً إشـارات تدل على الحركة الصحيحة ، أو مناولـة المـواد للفـرد . *(Kohl, 1995 : 51 ; McGee , undated)*

د- الحماية(الوقاية) *Protecting* :-

وهى تفاعلات القائم بالرعاية اللفظية والبدنية ، والإشارات والإيماءات التي تستخدم لمنع الأذى أو الضرر دون تقييد حركة الفرد والتي يـتم التعبيـر عنهـا بطريقة تتسم بالدفء والبعد عن القهر والإجبار *(McGee,undated)* .

*** بطريقة بدنية *Physically* :**

تفاعلات القائم بالرعاية البدنية التي تمنع الأذى أو الضرر الفعلي أو الذي يحتمل أن يقع على الفرد أو على الآخرين بينما يتم تجنب أي نـوع مـن إعاقـة الحركة . ومن أمثلة ذلك تتبع حركات الفرد لمنع الضرب ، أو صـد الضـربات بمقدمة اليدين ، أو وضع اليد بحيث تحول بين جبهة الفرد والحائط عندما يشرع في إيذاء ذاته ، أو تحريك الأشياء بحيث لا يتمكن الفرد من رميهـا *(Kohl , 1995 : 53 ; McGee , undated)* .

* بطريقة لفظية *Verbally* :

تفاعلات القائم بالرعاية التي تمنع الضرر الفعلي ، أو الذي يحتمل أن يلحق بالفرد أو الآخرين بينما يتم تجنب أي نوع من تقييد الحركة ، ومن أمثلة ذلك توصيل رسائل تتسم باللطف والرقة مثل "كل شيء على ما يرام"، " لن يمسك أحد بسوء " ، "استرخ" ، " إنني بحاجة إلى مصافحة " ، "هيا صافحني " *(Kohl , 1995 : 53 ; McGee , undated)* .

* من خلال الإشارات *Gesturally* :

تفاعلات القائم بالرعاية من خلال الإشارات ، والتي تمنع الضرر أو الأذى الفعلي أو المحتمل الذي يمكن أن يلحق بالفرد أو الآخرين بينما يتم تجنب أي نوع من إعاقة الحركة ، ومن أمثلة ذلك ، أن يرفع القائم بالرعاية يده ويعطى إشارة مرحة مفادها : " انتظر لحظة " ، ثم يقدم مزيداً من المساعدة . *(Kohl , 1995 : 53 ; McGee , undated)*

٨- المشاركة في التقدير *value sharing*

على القائم بالرعاية أن يبدأ في تعليم الفرد مفهوم المشاركة في التقدير – على سبيل المثال تعليمه متى وأين وكيف يقوم بتلك المشاركة . وتعليمه أن القدرة على المشاركة في التقدير ذات أهمية متبادلة لكل من القائم بالرعاية والفرد . فالقائمون بالرعاية الذين يتلقون المكافأة خلال عملية التعليم يعتبرون أقل احتمالاً لأن يشعروا بالإحباط . وكذلك فإنهم أكثر احتمالاً لأن يقوموا بأدوار الأصدقاء والرفاق وليس أدوار القائمين بالرعاية . إن الأفراد ذوى الاحتياجات الخاصة الذين يشاركون الآخرين في التقدير يعتبرون أفضل إعداداً واستعداداً لأن يعيشوا ويعملوا بنجاح مع عدد كبير من المعلمين والقائمين بالرعاية الذين سوف يواجهونهم في

حياتهم . والفرد الذي يستطيع أن يطلب ويعطى أو يمنح المكافأة يتلقى المزيد من الاهتمام الشخصي المستمر من الآخرين . ويتم تعزيز العلاقات الإنسانية إذا كان الاشتراك في التقدير جزءاً من أسلوب الفرد . *(McGee , et al. , 1987 : 73)*

ويقوم القائمون بالرعاية بالمشاركة في التقدير من خلال جعلها جزءاً مكملاً في عملية التعليم . وفى البداية علينا أن نقحم المشاركة المتبادلة في التقدير . ومن خلال عملية تعليم المكافأة ، فإننا يمكن أن نطالب الفرد ببعض المشاركة المتبادلة . وأثناء هذه المرحلة تصبح هذه الجهود أكثر تركيزاً وقوةً. وتزداد المثيرات التكميلية وتنطفئ . ويزداد احتمال تلقي المكافأة عند المبادرة بالتبادل . والمبادرة الذاتية بالتبادل تؤدي إلى تضخيم التبادل التفاعلي . ومن ثم فإننا نرقى التبادلية على نحو فعال. *(McGee, 1985c)*.

ولكي يتم إثراء المشاركة في التقدير فإن علينا أن نكون قادرين على أن ننظم وننسق عدداً كبيراً من المتغيرات بفاعلية . وغالباً ما نفشل في فعل ذلك عندما نواجه شخصاً ينخرط في أنشطة تتسم بالتدمير والتخريب والتمزيق . وعندما نواجه تلك المواقف فإن اهتمامنا الأول هو كيفية إزالة تلك السلوكيات وسرعان ما نغير تركيزنا من تسهيل المكافأة إلى إزالة السلوكيات . وهناك بعض الأوقات التي يكون فيها التلطيف السلوكي وإعادة التوجيه السلوكي ضروريان للغاية ، ولكن تلك استراتيجيات لا يمكن أن تشمل عملية التعليم كلها إذا كانت المكافأة الإنسانية هي هدفنا . والأمر الأول الذي يجب أن نضعه في اعتبارنا هو " كيف يمكن أن نجعل المكافأة هي المحور الرئيسي والغرض الأساسي والنتيجة المحورية لتفاعلاتنا؟" والأمر الثاني الذي يجب أن نضعه في اعتبارنا هو " كيف يمكن أن يقوم الدعم التعليمي بتدعيم وتسهيل ذلك التركيز وذلك الغرض ؟ " والأمر الثالث الذي ينبغي أن نضعه في اعتبارنا هو " كيف يمكن أن نلطف ونعيد توجيه الاستجابة التفاعلية

غير العادلة ؟ " وعلينا أن نبدأ في تعليم المشاركة في التقدير بمستوىً عالٍ من الدعم . ثم نعلم الفرد بالتدريج أن يستجيب لمزيد من المثيرات الطبيعية التي تؤدى لتقليل المثيرات الخاصة . فتفاعلاتنا بحاجة لأن تكون دافئة في جميع أوقات التواصل *(McGee , et al. , 1987 :74)* .

تطور المشاركة في التقدير *The Evolution of Value Sharing*

إن المشاركة في التقدير تنشأ وتبزغ من عملية تعليمية . إنها ليست مجرد منح الكلمات واللمسات والإرشادات المكافئة . بل إنها يمكن أن تكون عملية بالغة الصعوبة لأن كثيراً من الأفراد يرفضونها في البداية أو حتى يستجيبون لها استجابات سيئة وتعسفية . ولا يمكن تقديمها على نحو ميكانيكي وفقا لجداول معينة. ولن يتعلم الفرد أبداً أن يشارك فيها إذا تم تقديمها على نحو ميكانيكي وفقا لجداول معينة . إنها عملية حركية وفعالة فيها يخلق القائمون بالرعاية فرصا لأحداث المشاركة ،ولا يتم تقديمها كمكافأة على السلوك الجيد . بل إننا نجعلها ميسورة ومتاحة وسهلة المنال . ورغم أن نشأتها ونموها وتطورها يتنوع ويختلف من شخص لآخر ، فان هناك تواصل واستمرار للمشاركة في التقدير يجتازه جميع الناس أو يمرون من خلاله . *(McGee ,et al. , 1987: 65 – 66)*

ب- ديناميات المشاركة في التقدير *The Dynamics of Value Sharing*

لا يعرف كثير من الأفراد ذوى التحديات السلوكية كيف يقبلون المكافأة الإنسانية . ولا يرون أي قيمة أو تقدير فيها . وبالنسبة لهم فإن كلمتنا ولمساتنا لا تحمل إلا القليل من المعاني أو لا تحمل منها شيئاً . وعلينا أن نمنح المكافأة بوفرة لكي يتعلم الفرد قيمتها . وعلينا أن نجعل جميع التفاعلات تؤدي إلى المكافأة على الرغم من وجود سلوكيات تخريبية ، أو تدميرية وبينما يتعلم الفرد أن يقبل المكافأة،

وعلينا أن نطلب المصافحات ، والابتسامات والمكافآت الإنسانية الأخرى . ويؤدى هذا في النهاية إلى المشاركة في المكافأة ويشعر كل من الفرد والقائم بالرعاية بالتقدير المتبادل ويعبران عنه . *(McGee , et al. , 1987 : 66)*

والسياق الاجتماعي المتعاون يدعم ويعزز التبادلية والتأثير المتبادل بين المعلم والمتعلم . والعلاقة بين المعلم والمتعلم لا يتم التعبير عنها في ضوء القوة والسيطرة التي يملكها فرد على الآخر ، ولكن في ضوء مشاركة الضبط الذي ينشأ من المشاركة في المهام المشتركة . وبطريقة سلوكية فإن كل مجموعة تعدل سلوك الأخرى . وأبعد من ذلك فإن المعلم يتجاوب على نحو إيجابي لمبادرات المتعلم ولمحتوى أو معنى سلوك المتعلم . وتفترض العلاقة رابطة عاطفية بين كل من المجموعتين . ويحتمل أن تحدث العلاقة في سياق من الإنسانية والتحرير المتصور في التعليم الملطف . *(Glynn,1985)*

إننا أولاً وببساطة نمنح المكافأة التي ترتكز على رغبة دافئة لتنشئة الفرد الذي يفهم أن الرفض والتجنب سوف يحدثان في أغلب الأحوال . ويمكن أن يكون ذلك صعباً لأننا في البداية غالباً ما يجب علينا أن نعطى الكثير ونتلقى القليل . وعلينا أن نجعل جميع التفاعلات تؤدى إلى المكافأة . وإذا كان علينا أن ننتظر لنمنح المكافأة على السلوكيات المناسبة فقط . فإن معظم الأفراد لن يتلقوها إلا نادراً. وتلك التنشئة المتعددة الجوانب تتحول بالتدريج إلى تقبل الفرد للمكافأة وللشعور بان المشاركة تؤدى إلى المكافأة . ثم يبدأ الفرد في البحث عن المكافأة لأنها توفر معنىً إنسانياً . ويتحول هذا إلى تبادل المكافأة . وبمرور الوقت فإن تبادل إعطاء وتلقى المكافأة يصبح عملية تفاعلية طبيعية . وتتضمن آخر مرحلة من تلك العملية المشاركة في التقدير الذي يدرك فيه كل من الفرد والقائم بالرعاية أن المكافأة متأصلة في الوجود الإنساني . *(McGee,et al.,1987 : 66)*

وتنشأ تلك العملية الدينامية الحيوية من الغرض التفاعلي الأولي . وتنتقل من التفاعلات البسيطة إلى التفاعلات المعقدة . وتتنوع طبيعة وجوهر استجابات الفرد وفقاً لسياق معين ولمواقف معينة . فيمكن أن يحسن الفرد في موقف معين ، ولكنه يسئ في موقفٍ آخر . ونظراً لأن العلاقات الإنسانية علاقات رقيقة ، فإن الاشتراك في التقدير يمكن أن يتلف أو يفسد في مواقف جديدة . وأثناء تلك اللحظات ، فإننا بحاجة لأن نعود لتدعيم الفرد ومساندته ومساعدته على أن يعيد إنشاء وتأسيس المشاركة في التقدير في مواقف مختلفة . ويمكننا أن نعد ونجهز لتلك الظروف الصعبة ، بل وأن نخلق الفرص لتحسين وتنمية وتطوير وترقية سلسلة أو مجموعة من العلاقات *(McGee , et al. , 1987 : 66)* .

ج- المشاركة غير المشروطة في التقدير

Non-contingent Value Sharing

إن تكوين وتشكيل العلاقات التي تتسم بالترابط يتطلب سرعة استجابة تتسم بالدفء والوضوح وتتسم بأن تكون غير مشروطة . إننا نمثل من يحدثون المكافأة على الرغم من الصعوبات السلوكية . وفى المرحلة الأولى من التنشئة فإن قيامنا بمنح المكافأة والمشاركة فيها يعتبر غير محتمل وأحادي الجانب . وفي البداية يجب علينا أن نمنح المكافأة بكثير من الحماس بحيث تصبح كلمات التقدير والتلميحات والاتصالات بمثابة أحداث تفاعلية جديدة وتُسلط عليها الأضواء . وبمرور الوقت ، يتعلم الفرد أن ذلك الاهتمام يرتكز على التقدير أكثر مما يرتكز على الإذعان والخضوع والخنوع . ويعتبر الإطفاء ضرورياً جداً لأنه سوف يشارك في البيئات التي لا تشيع فيها المشاركة المكثفة في المكافأة . وعلى سبيل المثال ، لا تتم المشاركة في الأحضان التي تتسم بالحماس في المكتبة . في حين تعتبر الابتسامات وكلمات الثناء . والربت على الكتف بدائل مقبولة . إن المشاركة غير المشروطة

في التقدير جزء طبيعي من علاقة نحتاج لأن نعلمها للأفراد ذوى الاحتياجات الخاصة . ومن المفيد أن نزيدها أثناء الأوقات التي تعتبر أقل من حيث التركيب مثلما يحدث في الأوقات التي تقع بين الأنشطة التعليمية وأوقات الفسحة . ويمكن أن نقلل كثافتها بشكل تلقائي أثناء الأوقات التي تعتبر أكثر من حيث التركيب . والمشاركة في المكافأة التي ترتبط مباشرة بالمشاركة يمكن أيضا أن تساعد في نقل علاقة تم بناؤها وتركيبها وتشكيلها نحو علاقة طبيعية أكثر انسيابا . فمثلاً يمكن أن يؤدى الثناء على ظهور فرد أثناء المشاركة في نشاط من أنشطة العمل إلى الاحتفاظ بالمشاركة المستمرة على نحو فعال وكذلك يمكن أن يؤدى إلى تعليم الفرد طريقة أخري وسياقاً آخر للمشاركة في التقدير . وغرضنا أثناء هذه المرحلة هو أن ننوع المشاركة في المكافأة وأن نجعلها طبيعية *((McGee,et al., 1987 : 75)* .

د- تنويع وتوسيع المشاركة في التقدير

Diversifying and expanding value sharing

إن التواصل يمثل سلسلة من المشاركة في التقدير الهدف منهـــا توجيهنـــا وإرشادنا في عملية التعليم . ويشمل سلسلة من التفاعلات الموجودة فـــي حياتنـــا . وينبغي ألا يسيطر شكل واحد من أشكال المشاركة في التقدير علـــى تفاعلاتنـــا . وعندما تفتقر إلى التنوع والتعدد والتجديد ، فإنها سرعان ما تصبح جامدة ولا معنى لها . إن جهودنا التعليمية يجب أن توجه الفرد نحو توازن طبيعي للتقبل . وكـــذلك للمثيرات الطبيعية للمشاركة في المكافأة . ويعتبر تحقيق ذلك التوازن عملية تعليمية هامة جدا . وينبغي أن يساعدنا التواصل في بناء عملية تعليم المكافأة . ويجـــب أن نضع في اعتبارنا أنواع المشاركة ومدى ملاءمتها . بحيث تصبح مرتبطة بالفرد . وعلى سبيل المثال، إذا كان هناك فرد أعمى وأصم ، فمن المهم أن نعلمه التعـــرف على أنواع معينة من اللمسات كنوع من المكافأة . وإن كان هناك شخص آخر يقبل

المكافأة ولكن يريد أن بتبادلها بإفراط فمن المهم أن نركز على الملاءمة. فدمج نوع ودرجة المشاركة في التقدير في عملية التعلم يساعد على توسيع قدرة المرء علـــى التفاعل في مواقف واقعية وطبيعية مختلفة (McGee , et al. , 1987 : 75 – 76) .

٩- منع وتخفيف الاستجابات غير المرغوبة

Preventing and Defusing Undesirable Responses

إن النيات الطيبة ليست كافية لخفض الاستجابات غير المرغوبة . والتعليم الملطف يحتاج إلى عمل جاد ودءوب وسعى حثيث . ومن الضروري في المقام الأول أن نحدد طرق منع أو تخفيف الاستجابات غير التكيفية بحيث تتحقق السيادة لتعليم المكافأة . إننا بحاجة لأن نبحث عن طرق لمنع بداية السلوكيات غير المرغوبة وإذا فشلنا في ذلك ، فإننا بحاجة لأن نلقى نظرة على أساليب التخفيف ، وعلينا أن نقرر ما إذا كان المنع والتعليم سيحدثان في وقت واحد وإذا لم يحدث التعليم ، فان فائدة المنع ستكون مشكوك فيها . وإذا لم نتمكن من تحقيق توازن عادل فإننا ربما نبتكر طرق تخفيف بديلة . (McGee , et al. , 1987: 98)

أ- تحديد المقدمات السلوكية ***Identify behavioural precursors***

هناك حاجة ماسة لتحديد مقدمات السلوك . فعلى القائم بالرعاية أن يكون حساساً للإشارات السلوكية التي تؤدى إلى العدوان أو إيذاء الذات . فعلى سبيل المثال قد يبدو الفرد متوتراً ، وربما تبدو علامات التوتر والضيق على وجهه فتحمر وجنتاه ، وتنتفخ أوداجه ويبدأ في الارتجاف ، وتزداد نبرة حديثه حدةً وشدةً . ومن خلال تحديد هذه المقدمات السلوكية فإن القائم بالرعاية يستطيع أن يغير توجيه السلوكيات الضارة المحتملة عن طريق خفض المطالب والأوامر ، وزيادة المشاعر الإيجابية المتمثلة في الصبر والتسامح . (Kohl,1995:15)

إن تحديد المقدمات السلوكية التي تسبق سلوكيات المقاطعة يعتبر أحد الطرق المستخدمة لمنع بداية السلوك غير المرغوب . وقبل بداية السلوكيات أو الاستجابات التفاعلية التدميرية التمزيقية المحتملة ، فغالباً ما يقدم الأفراد إشارات واضحة تحذر القائم بالرعاية من الثورات العنيفة اللاحقة . وإذا استطعنا أن نحدد تلك السلوكيات السالفة أو المقدمات السلوكية، فإننا غالباً ما نستطيع أن نقوم ببعض التعديلات لمنع تلك السلوكيات التمزيقية التخريبية من الزيادة والتصعيد . إن فترات التوقف عن المشاركة والأخطاء الزائدة ، والتغيرات في تعبيرات الوجه ، والتغير المتكرر في وضع الجسم ما هي إلا غيض من فيض السلوكيات التي يمكن أن ترمز إلى بداية المشكلة السلوكية . *(McGee , et al. , 1987 : 98)*

والغرض من تحديد تلك المقدمات السلوكية هو أن نستطيع أن نعلم بطريقة تعتمد على المبادأة ، وليس بطريقة تعتمد على رد الفعل . وعندما يجب على القائم بالرعاية أن يتفاعل مع استجابة غير مرغوبة ، فهناك احتمال بأن ذلك التفاعل في حد ذاته سوف يقوى التفاعلات التي تليه . وعلى سبيل المثال إذا رمى شخص ما بعض الأشياء على الأرض وطلبنا منه أن يلتقطها ثانية ، فإننا حينئذ نعلمه أن يرمى ، ويفضل أن نخفف سلوك رمى الأشياء من خلال تجاهله وإعادة توجيه الفرد . وعندما ننجز ذلك ، فإن علينا أن نمنعه من الحدوث في المستقبل عن طريق السيطرة الأولية على مقدماته *(Glynn , 1985 ; McGee , et al. , 1987 : 99)* .

ب- التنظيم البيئي *Enveronmental Management*

ويعنى إعداد الموقف المادي بطريقة تزيد من فرص تعلـم المكافـأة عـن طريق منع حدوث السلوكيات غير التكيفية . حيث يستطيع القائمون بالرعايـة أن ينظموا عناصر متنوعة ومتعددة في البيئة بحيث يتم منع بداية الاستجابات التي لا تتسم بالمشاركة أو يتم تقليص تأثيرها على عملية التعليم والتعلم إلى الحد الأدنى .

وتشمل تلك المتغيرات ترتيب قطع الأثاث ، ومواقع الأشخاص الآخرين ، وسهولة الوصول إلى الباب أو النوافذ أو المواد، وموقع القائم بالرعاية بالنسبة للمتعلم ..الخ. وعن طريق تنظيم وترتيب البيئة يمكننا أن نقلل احتمال حدوث السلوكيات غير التكيفية والسلوكيات التخريبية والتمزيقية ، وأن نزيد التفاعلات الإنسانية المتبادلة . *(McGee , 1985 c ; McGee , et al. , 1987 : 99)*

فالبيئة الطبيعية تعتبر من المتغيرات المهمة في عملية العلاج . ويجب على القائمين بالرعاية أن يكونوا قادرين على ضبط البيئة الطبيعية لكي تناسب وتسهل عملية إعادة التوجيه. ومن الضروري تحقيق الضبط السلوكي في بيئة تسمح للفرد الذي يعانى من العزلة والانفصال بأن ينتقل ويتحرك في المكان الذي يحدث فيه العلاج ؛ ويمكن تحقيق ذلك من خلال التجاهل ، وإعادة التوجيه ، والمقاطعة . وثمة حاجة لترتيب البيئة بحيث يزداد احتمال انتباه الفرد . وينصح باستخدام فنية التعليم الذي يحاول تلافى الأخطاء ها هنا . ويقوم القائم بالرعاية بتوفير المساعدة البدنية واللفظية المطلوبة لإنجاز المهمة بنجاح . *(McGee ,1985 d)*

وأي نقص في احتمال السلوك التخريبي يزيد احتمال حدوث التفاعلات المكافئة . فالجلوس على جانب آخر من المنضدة بعيداً عن شخص ذي سلوكيات عدوانية يقلل من فرص تعرض القائم بالرعاية للضرب . كما أن إبعاد المواد الغريبة عن المنضدة أو منطقة التعلم يقلل من فرص رمى هذه الأشياء . إن كلاً من تلك الترتيبات الوقائية تستخدم فقط عندما يحتمل أن يحدث أي سلوك من تلك السلوكيات . وبمجرد أن يختفي ذلك الاحتمال ، فإن القائمين بالرعاية ينبغي أن يعودوا إلى ترتيبات البيئة الطبيعية العادية . إن التنظيم البيئي يدعم كلاً من استراتيجيات التجاهل والمقاطعة وغالباً ما تتم إعادة توجيه سلوكيات إيذاء الذات مثل جذب الشعر وصفع الوجه بسهولة إذا جلس القائم بالرعاية خلف الفرد بدلاً من

إن يجلس أمامه، حيث إنه يستطيع أن يتعقب يدي الفرد خلسةً دون أن يشعر . ويمكن تجاهل سلوك رمى الأشياء إذا كانت المنضدة التي يجلس عليها الفرد غير مواجهة لشخص آخر أو للنافذة . ومن خلال تنظيم البيئة نستطيع أن نمنع بداية الاستجابات غير المرغوبة وأن نحصل على فرص لتعليم نماذج تفاعلية جديدة . إنه يفتح الباب لتعليم الأفراد الذين يتسمون بالتحدي مزيداً من طرق التفاعل التي تتسم بالمكافأة . ***(McGee , et al. , 1987 : 99 – 100)***

ومن خلال التأكيد على الضبط البيئي والتأكيد على بناء وتشكيل التجاوب من قبل القائم بالرعاية فإن التعليم الملطف يوفر سياقاً اجتماعياً إيجابياً ومدعماً ، وفيه يستطيع المعوقون أن يحققوا الضبط السلوكي . وبنفس الطريقة بالتحديد ، فإننا بحاجة لأن نصمم مواقف واستراتيجيات مدعمة يستطيع فيها القائمون بالرعاية أن يحققوا الضبط السلوكي ، والقائمون بالرعاية بحاجةٍ لسياق تعليمي ينخرطون فيه انخراطاً كاملاً في مهام مثل منح المكافآت ، والتفاعل ، وإعادة التوجيه والوقاية والحماية ***(Glynn,1985)***.

وينبغي ألا تصبح تلك التعديلات عوائق تمنع الفرد من أن يندمج في البيت، أو المدرسة أو في بيئات العمل الطبيعية ، بل ينبغي أن تحدث في المواقف الطبيعية وليس في مواقف معزولة ، لأن أي تغيرات تتم ينبغي أن تكون خفيفة ومؤقتة . فهي لا تطلب مباني وحجرات وأثاث خاص . بل كل ما تحتاجه هو التنظيم المبدع والمرن والتلقائي للمواقف الطبيعية . ***(McGee , et al. , 1987 : 100)***

ويوجد عدد من المتغيرات السلبية التي يمكن ضبطها وتنظيمها بطريقة تؤدى إلى زيادة احتمال حدوث سلوكيات الالتزام بالمهمة وتشمل هذه المتغيرات ترتيب الأثاث ، ونوع الأثاث ؛ مثل الكرسي المزود بمسند على الجانبين مقابل الكرسي غير المزود بذراعين ، ومواقع الأفراد الآخرين في الحجرة ، وسهولة

الوصول إلى الأبواب والنوافذ والحجرات ، ومواد التدريب الإضافية ، وموقع القائم بالرعاية بالنسبة للفرد .. الخ . وعن طريق ضبط هذه المتغيرات والسيطرة عليها سيستطيع القائم بالرعاية أن يزيد فرص عدم انخراط الفرد في سلوكيات الابتعاد عن المهمة زيادة كبيرة . وعلى سبيل المثال إذا كان الفرد يتشتت انتباهه بسهولة بفعل شخصٍ آخر في الحجرة فإن تغيير مكان الشخص الآخر بحيث لا تقع عليه عين الفرد يقلل من فرص تشتت انتباه الفرد . كما أن جلوس القائم بالرعاية على منضدة في مقابل الفرد يقلل من احتمال ضرب الفرد له . وكذلك فإن نقل جميع المواد الغريبة من على المنضدة أو من المنطقة التعليمية الأخرى يقلل من فرص حدوث سلوكيات رمى الأشياء . ومن خلال الضبط البيئي أو التنظيم البيئي لسلوكيات الابتعاد عن المهمة فإن فرص حدوث الالتزام بالمهمة ستزداد بشكل تلقائي . ومن خلال منع الاستجابات التي لا تلقى مكافأة ، فإن التحدي المتمثل في تعليم المكافأة يصبح أسهل وأسهل ويجب أن يتم الضبط البيئي بطريقة لا تتسم بالتدخل . والقائمون بالرعاية بحاجة لأن يبذلوا ما في وسعهم لكي يحققوا التكامل والاندماج مع الفرد في سياق اليوم الطبيعي وفى تيار الحياة الدافق ، بينما يتوخون الحذر لمنع حدوث السلوكيات غير التكيفية في نفس الوقت . *(McGee , 1985 c)*

ج- التعليم في صمت : *Teaching in Silence*

التعليم في صمت يعني التوقف عن التدعيم الإيجابي أو العقاب ما دام الفرد منهمكاً في نشاط معين . *(عبد الستار إبراهيم وآخرون ، ١٩٩٣: ٢٦٨)* ويعنى الاستخدام الأولى للحد الأدنى من التعليمات اللفظية لكي تزداد المكافأة اللفظية قوةً ، واستخدام مزيد من اللغة بالتدريج بينما يتم تعلم المكافأة ، وهذا يتطلب استخدام وسائل اتصال غير لفظية مثل الإشارات والإيماءات جنباً إلى جنب مع التعليم في صمت لتسهيل الاستجابات الصحيحة ولزيادة قوة المكافأة اللفظية *(McGee,1985c)*

والتعليم في صمت أسلوب تدعيمي مألوف ومعروف يساعد في تركيز الاتصالات على المكافأة . فكثيراً ما يشعر القائمون بالرعاية أنهم مجبرون على أن يلاطفوا ويتملقوا ويداهنوا بالألفاظ أولئك الأشخاص المتمردين والعنيدين ولكن إذا استخدم القائمون بالرعاية ألفاظهم وكلماتهم بهذه الطريقة ، فان المكافأة اللفظية تفقد كثيراً من زخمها وقوتها ويمكننا أن نحدث المشاركة من خلال استخدام الإشارات والتلميحات ، ومن خلال المثيرات غير اللفظية. لأن المثيرات والتصويبات اللفظية إذا تراكمت على التفاعلات فسيكون من الصعب أن نتصل بأولئك الأشخاص الذين نحاول أن نكافئهم بكلماتنا ، وستذهب قيمة المكافآت اللفظية أدراج الرياح . فيمكن أن تفقد الكلمات قيمتها بسهولة في فيض من الألفاظ والكلمات ، ومن الأسهل أن نركز على الاستجابات المكافئة وأن نخفض ونلطف الاستجابات السلبية إذا قمنا بالتعليم في صمت . وبالإضافة إلى ذلك فإن كثيراً من الأفراد ذوي السلوكيات التي تتسم بالتحدي غالباً ما تكون لديهم اضطرابات لغوية . وربما تكون كلماتنا ذات قيمة محدودة في الاتصال بهم ، بل وربما تثيرهم أكثر مما ينبغي . *(Glynn,1985 ; McGee et al. , 1987 : 100)*

وعندما يكون من المرغوب فيه أن نعلم شخصاً ما أن يستجيب لمثير لفظي، فإننا يجب أن نستخدم تعليمات صلبة ومتماسكة ومتناسقة ومتناغمة . فتكرار المثير اللفظي نادراً ما يكون أسلوباً فعالاً وذا كفاءة . ولذا يجب استخدام الألفاظ بأقصى درجات الحذر حتى تكون قيمة المكافأة متماسكة ومتناغمة ومتساوقة . وعندما يبدأ العدل التفاعلي والمساواة التفاعلية في البزوغ فعندئذ نستطيع أن نركز على تقديم وتطوير اللغة المعبرة . والقائمون بالرعاية الذين غالباً ما يتفاعلون أو يستجيبون بطريقة لفظية ، ثم بالإشارات والتلميحات ، ثم بطريقة بدنية يدفعون الفرد دفعاً إلى العدوان ولا يوفرون له إلا قليلاً من الفرص لتعلم التفاعلات التي تتسم بالمكافأة . في حين أن التعليم في صمت لن يكون الأسلوب الوحيد لتغيير تلك

التفاعلات ، فهو يوضح ويبين كيف أننا نسئ استخدام المثيرات والتصحيحات اللفظية ونسرف ونفرط في استخدامها . *(McGee , et al. , 1987 : 101- 102)*

ويفضل استخدام التعليم في صمت لثلاثة أسباب :

- يجب اختبار ومناقشة القدرة على فهم ومتابعة اتجاهات لفظية معقدة لدى الأفراد المتأخرين في النمو عندما تكون سلوكياتهم غير التكيفية قوية . ومن الصعب أن نتذكر هذا عندما نعيش في عالم يعتمد بشكل كبير على الاتصال اللفظي لتعليم وضبط البيئة والآخرين . ويمكن أن يصبح ضعف الاستجابة للمثيرات اللفظية خبرةً محبطةً جداً وغالباً ما يؤدى هذا الإحباط إلى تصعيب التعزيز الإيجابي .
- يمكن أن يصبح القدر الكبير (المفرط) من التعليمات اللفظية مشتتاً ومربكاً للفرد ، ويصرف انتباهه عن مهمة معينة . ومثل ذلك العبء ربما يؤدى إلى السلوكيات التمزيقية وسلوكيات الابتعاد عن المهمة .
- تصبح المكافأة اللفظية أكثر فعاليةً عندما يتم توفير التفاعل اللفظي وادخاره للتعزيز ومن ثم فإن التعليم في صمت يطلب من القائم بالرعاية أن ينمى ويطور طرقاً للتعليم مثل المثيرات والحوافز البدنية واستخدام الإشارات والإيماءات ، والمساعدة والإرشاد . إن إخفاء مزيج من الإشارات والإيماءات والتلميحات التوضيحية والنمذجة غالباً ما يكون أسهل بكثير من إخفاء التعليم اللفظي ، وهو أكثر فعاليةً على نحوٍ خاص مع الأفراد ذوى السلوكيات التي تتسم بالتحدي . *(McGee , 1985 , c)*

د – الإثارة الدقيقة الحذرة *Precise and Conservative Prompting*

ينبغي أن نستخدم الاتصالات اللفظية بدقة وحرص وحذر بقدر المستطاع. وينبغي أن تؤدى تلك الاتصالات إلى توصيل رسالة للفرد . فالإفراط في الإثارة يؤدى إلى الارتباك . ومن الأفضل بصفة عامة المبادرة بتفاعلات مرغوبة أو إعادة توجيه التفاعلات غير المرغوبة بطريقة غير لفظية . وينبغي أن نستخدم تلك التفاعلات في إخبار الفرد بما ينبغي أن يفعل وليس ما يجب ألا يفعل . فإذا رمى الفرد شيئاً ما ، وقام القائم بالرعاية بالضرب على المنضدة بغضب وبشكل متكرر ، فإن ذلك الإفراط في رد الفعل ربما يعلمه أن رمى الأشياء وسيلة فعالة لتجنيب التفاعل أو لكسب الانتباه . وإذا قام القائم بالرعاية بعملية التحفيز والتصويب على نحو يتصف بالإلحاح والمثابرة ، فإن إعادة التوجيه تصبح مفقودة ولا تحدث المكافأة . كما أن توقيت المثيرات أو الحوافز يعتبر أمراً بالغ الأهمية ويحتاج إلى حساسية . فينبغي تقديم الحد الأدنى منها أثناء التأكد من أكبر قدر ممكن من النجاح . وينبغي أن تركز تلك المثيرات والحوافز على البدء في المشاركة ومواصلتها واستمرارها ، وليس مجرد إكمال المهام . وإذا انتظرنا حتى يبدأ الفرد في المشاركة حتى نكافئه ، فربما لا نستطيع أن نمنح المكافأة أبداً . ***(McGee , et al. , 1987 : 103)***

هـ- استخدام المهمة كوسيلة *Using the Task as a Vehicle*

لكي تصبح إعادة التوجيه أسلوباً تعليمياً قابلاً للتطبيق ، فإن المشاركة الإنسانية المفعمة بالمعنى والتفاعل الإنساني المفعم بالمعنى يجب أن يكونا متاحين وفى المتناول بحيث يسهل الانخراط فيهما بدلاً من الانخراط في الاستجابات غير المرغوبة . وينبغي أن تجسد البيئة روح المكافأة . وكل القائمين بالرعاية معلمون بحاجة لأن يخلقوا بناءً تحدث فيه التفاعلات التي تتسم بالتقدير ، وليس بوسعهم أن

ينتظروا حتى تحدث المكافأة . بل عليهم أن يجعلوا أساليب إنتاج المكافأة المتمثلة في التفاعل والمشاركة متاحة وميسورة وسهلة المنال عبر المواقف المتنوعة التي يشارك فيها الفرد أثناء اليوم . وهذا لا يعنى أن الفرد ذا الاحتياجات السلوكية ينبغي أن يشترك في الأنشطة التعليمية عالية المطالب أثناء جميع ساعات اليقظة ، ولكن ينبغي أن يصمم كل جزء من اليوم تصميماً دقيقاً بحيث تتوافر فرص متعددة لتعليم المكافأة . *(McGee , 1985 c ; McGee , et al. , 1987 : 103)*

ويعتبر كثير من القائمين بالرعاية أن المهام واكتساب المهارات هما الغرض الرئيسي لجميع البرامج . ولكن التعليم الملطف – دون أن ينفى الحاجة لاكتساب المهارة ، ودون أن ينفى قيمة اكتساب المهارة – يرى أن المهارات والمهام ثانوية بالنسبة لتعلم التفاعلات المكافئة. وتكمن أهميتها الأساسية في أنها توحد الناس وتوفر البناء والفرصة للمشاركة في التقدير . وإذا كان الفرد يعيش في موقف لا يوجد فيه بناء أو تركيب مكثف ذي توجيه تعليمي، فلن يكون هناك إلا القليل من الفرص لتعليم المكافأة . وعلى نحو مماثل إذا كان الفرد يعيش في موقف يكون التركيز الأساسي فيه على اكتساب المهارة ، فان المكافأة لن تحدث بالكفاءة الكافية لإحداث الترابط . وينبغي أن ترقى المهام تدفق التفاعلات والمشاركة . فعندما تستخدم المهام كوسائل ، فان المكافأة تصبح مركز التفاعلات . *(McGee , 198 c)* والحق أن المهمة في حد ذاتها تعتبر ذات أهمية محدودة عند مقارنتها باستخدام المهمة كوسيلة أو كطريقة لتعليم قيمة الوجود الإنساني والمكافأة الإنسانية . *(Jones , 1991 et al. , 1991 ; 1994)*

ويجب أن يتأكد القائمون بالرعاية من أن كل فرد سوف ينجح في المهام بحيث يصبح احتمال المشاركة الناجحة خالياً من الأخطاء بقدر المستطاع . وينبغي أن تكون لدينا الرغبة على نحو متواصل لتعديل المثيرات ، وترتيب المواد ،

وتعديل مستويات الأداء المتوقع أو أي معايير أخري للمشاركة الناجحة والتفاعل الناجح .. وهناك عدة أسباب تدفعنا لاستخدام المهام كوسيلة ، فإذا كان القائم بالرعاية سيقوم بإعادة توجيه السلوك غير المرغوب ، فيجب أن تكون الاستجابات البديلة متاحة للقائم بالرعاية ، وأن تكون ميسورة وسهلة المنال بالنسبة للفرد. ويزداد احتمال إعادة التوجيه زيادة كبيرة عندما تكون هناك عدة أشكال متاحة من التفاعل والمشاركة . كما أن التفاعل الناجح والمشاركة الناجحة تزيد من احتمال هيمنة المكافأة على التفاعلات . وإذا رفض شخص ما أن يشارك في مهمة ما ، فيجب على القائم بالرعاية أن يجد طريقةً لجعل مهمة معينة سهلةً وفى متناوله . وربما يتضمن هذا إعادة توجيه تعتمد على التلميحات . وإذا ظل الفرد يرفض المشاركة ، فربما يجب على القائم بالرعاية أن يقدم قدراً قليلاً من المثيرات البدنية أو أن يقبل قليلاً من الاقتراب نحو المشاركة كسلوك قابل للمكافأة . والمدخل هنا هو خلق استجابات يمكن مكافأتها . والتحدي الحقيقي الذي يقع على عاتق القائم بالرعاية هو أن يكتشف مدخلاً للمشاركة الإنسانية. وإذا كان الفرد يعرف كيف يؤدى مهمة معينة ، ولكنه يرفض التفاعل ، ويرفض المشاركة ، فإن ذلك لا يعنى أن المشاركة قد توقفت إلى الأبد ***(McGee , et al. , 1987 : 104)*** .

و- الاحتفاظ بالتركيز التفاعلي *Maintaining an Interactional Focus*

لتخفيف أو منع الاستجابات غير المرغوبة فإننا ينبغي أن نكون واعين دائماً بموضع تركيزنا ألا وهو تعليم المكافأة . ورغم أن ذلك يرجع إلى الاقتناع أو الاعتقاد أكثر مما يرجع إلى الأسلوب التدعيمي أو الفنية التدعيمية ، فإنه يؤثر تأثيراً كبيراً على ما نفعله . فإذا كان هدفنا هو تحقيق الضبط والسيطرة أو الإذعان ، فسيكون حتماً أن نستخدم العقاب والكبح في الأعم الأغلب . أما إذا كان هدفنا هو تعليم الترابط ، فإننا عندئذ سنخلق طرقاً لجعل المكافأة متاحة وميسورة وسهلة

المنال وسوف نتجنب الإجبار اللفظي أو البدني . أما إذا كان تعليم المكافأة هو موضع تركيزنا فإن الأساليب التي نستخدمها سوف تقودنا حتماً إلى إحداث المكافأة، وعلى سبيل المثال إذا انسل شخص ما وخرج من مقعده ، وقد كانت هناك فرصة سابقة لمكافأته ، فإننا ربما نختار أن نتجاهل الاستجابة ونقوم بتعليم الفرد على الأرض . إن فرصة منح المكافأة أهم من الجلوس على الكرسي . أما إذا كان الانسلال والخروج من الكرسي مقدمة للبدء في ضرب الرأس فإننا ربما نختار مقاطعة ذلك السلوك أثناء إعادة توجيه الفرد ، أو ربما نقرر أن سعادة الفرد قد تعرضت لتهديد كبير ونختار أن ننهى النشاط وأن نعيد توجيه الفرد نحو نشاط بديل. ولكي يكون للمنع والتخفيف غرض مستمر ، يجب أن تحل الاستجابات والسلوكيات التي تتسم بالتقدير المتبادل والتحرير المتبادل محل الاستجابات التي تنتقص من قدر الفرد وكرامته . ومهمتنا الدائمة هي إحداث المشاركة بحيث يمكن أن نقوم بتعليم معنى المكافأة الإنسانية *(McGee , et al. , 1987 : 105 – 106)*

١٠- إطفاء الدعم ***Fading Support***

تستخدم هذه الفنية لجعل الفرد أكثر استقلالاً وأقل اعتماداً على القائم بالرعاية . وتسعى هذه الفنية إلى تحقيق الاندماج مع الآخرين من القائمين بالرعاية والأفراد في علاقة ما لتسهيل الاعتماد المتبادل على نحو صحيح . وغالباً ما يكون مستوى الدعم مكثفاً في المراحل الأولى، ولكن كلما أصبحت التفاعلات أكثر عدلاً وأنصافاً فإن درجة الدعم ينبغي أن تقل . والإطفاء هو تلك العملية التي تمكن من حدوث ذلك الانتقال . وتشمل الخفض التدريجي للدعم اللازم للاحتفاظ بالمشاركة . وبينما يتم تعلم المعنى الإنساني للمكافأة . وبينما يرمز وجود القائم بالرعاية إلى الأمن ، فإن احتمال حدوث المشاركة سيزداد . وبينما يحدث ذلك فإن المكافأة تحل محل الدعم الأولى اللازم للمشاركة . *(Kohl , 1995 : 16 ; McGee , undated)*

أ- إطفاء التجاهل وإعادة التوجيه

Fading Ignoring and Redirection

يمكن أن نطفئ الاستراتيجيات والأساليب أو الفنيات التي تخدم وتعمل كميكانيزمات لتخفيف أو منع التفاعلات غير التكيفية كلما تبنى الفرد بالتدريج سلوكيات تعكس التفاعلات التي تتسم بالمكافأة . إن خفض أو تقليص استخدام التجاهل وإعادة التوجيه يحدث كلما بدأ وجودنا يمثل المكافأة وهذه عملية رقيقة ودقيقة تحتاج إلى مراقبة تتسم بالقرب والمرونة . وغالباً ما يكون هناك مد وجزر في هذه العملية ويجب أن تكون لدينا القدرة على إعادة تلك التدعيمات ولو بصورة مؤقتة عند الضرورة . وكذلك تتم إزالة واستبعاد الأساليب والفنيات التي تدعم تلك الاستراتيجيات . فعلى سبيل المثال ، نقوم في كثير من الحالات بتغيير الأثاث أو تغيير ترتيب المقاعد ، أو موقع أفراد آخرين في الموقف ، بهدف منع أو تجنب التفاعلات غير التكيفية أو غير المرغوبة . وكلما زادت المشاركة ، قلت الحاجة للتغيير والتعديل البيئي لمنع التفاعلات غير التكيفية واشترك الفرد بالتدريج في أنشطة عادية وطبيعية.*(McGee,et al.,1987:106 – 107)*

ب- إطفاء وجود القائم بالرعاية ***Fading the presence of the Caregiver***

هناك عدة عوامل ترتبط بمستوى مشاركة الفرد وتؤثر علي اقتراب القائم بالرعاية ودرجة اتصاله . وبصفة عامة فهناك بعض المهام أو الأنشطة المتاحة فعلاً كوسائل للمشاركة، ويمكن التنبؤ بنتائجها ، كما أن الفرد يستطيع أن يكملها بنجاح ويزداد احتمال عدم احتياجه إلى الدعم ، أو احتياجه إلى قدر أقل منه . ويستطيع القائمون بالرعاية أن يطفئوا ويقللوا ويقلصوا وجودهم أثناء تلك اللحظات وأن يعلموا الفرد العلاقة بين المشاركة والمكافأة. وفي حالات أخري ، قد تكون هناك حاجة لقضاء وقت أطول لمنع وتخفيف التفاعلات غير التكيفية من خلال

التجاهل وإعادة توجيه الفرد نحو المشاركة، فالدعم الزائد من قبل القائم بالرعاية ضروري لفترة من الوقت . وثمة قدر معقول من تنوع مستوي الدعم الذي يحدث في التعليم الملطف . وهناك عدة عوامل تؤثر علي ذلك ، ومنها : الوضع أو الموقف القيمي الذي يتبناه القائم بالرعاية ، وخبرة القائم بالرعاية كمعلم ، وتاريخ التفاعلات بين القائم بالرعاية والفرد ، والبيئة ، ودرجة التخلف العقلي ومظاهر العجز الأخرى . وبغض النظر عن تلك العوامل ، فإننا بحاجة لأن نركز علي تعليم العدل والمساواة والإنصاف بسرعة بحيث يمكن إطفاء الاقتراب . والمستويات الكبيرة من الدعم والتفاعل ضرورية ومطلوبة لنسبة قليلة من الأفراد . حيث إن لديهم ذخيرة محدودة من المهارات المكتسبة ، كما أن لديهم مجموعة كبيرة من التفاعلات غير التكيفية التي تتسم بالمثابرة والإلحاح . فالدعم مطلوب لجعل المكافأة سهلة المنال بالنسبة لهم . *(McGee, et al. , 1987 : 107)*

فنيات تدعيمية *Supportive Techniques* :

هناك بعض الفنيات التي يمكن أن تستخدم في إنشاء وتأسيس علاقة إيجابية أثناء المهمة أو النشاط . وتلك الفنيات تمكن القائم بالرعاية من تجنب استخدام العقاب ؛ والأهم من ذلك أنها تسهم في تعليم الضبط التفاعلي والذي يؤدى في النهاية إلى الترابط أو الاعتماد المتبادل . ومن هذه الفنيات ما يلي:

شكل (٣)

فنيات تدعيمية

تعليم يحاول تلاشي الأخطاء

المتغيرات البيئية

توفير البدائل

ضبط المثيرات

الإطفاء

حقائب المكافأة

تحليل المهمة

المشاركة المتكافئة

الحوار الذي يتسم بالتقدير غير المشروط

التشكيل

حقائب المساعدة

١- تعليم يحاول تلاشى الأخطاء ***Errorless Teaching***

ويعنى تعلم المهارات في تتابع يسهل اكتسابها ، وتوفير المساعدة الملائمة لتجنب الأخطاء بحيث يمكن أن تخدم المهارات التي تم إعدادها كوسيلة لتعليم المكافأة عبر اليوم . والغرض منه تسهيل مشاركة الفرد ، وخفض مستوى الإحباط وزيادة التفاعلات بين الفرد والقائم بالرعاية ، وإلى التركيز على منح التقدير. وفيه يتم تقديم بعض المهام للفرد ليكملها أو ينجزها بطريقة تزيد من احتمال استجابته على نحو صحيح ، ومن ثم يتمكن من كسب الإطراء والثناء الاجتماعي . ويشتمل هذا الأسلوب على تشكيل المهمة للتأكد من النتائج المرجوة . فعلى سبيل المثال إذا بدأ أحد الأفراد في تناول الطعام فيمكن أن يقوم المشرف بوضع يده على حامل الملعقة والسكين ؛ حيث إن هذا سيؤدى إلى زيادة احتمال نجاح الفرد في المهمة . ويقوم هذا الأسلوب ببناء وتشكيل عملية التعلم بحيث يتعلم الفرد من النجاح ويزداد احتمال تحقيق النجاح ، وكذلك يتجنب الفرد الفشل. وفى النهاية

عندما تتحسن كفاءة المهمة يمكن تقليل مساعدة القائم بالرعاية *(Steele,1995)* .

وهو فنية خاصة ترتكز على ضبط المثير وهدف هذه الفنية هو ترتيب المثيرات أو الخطوات المتتابعة للمهمة بطريقة تصل باحتمال النجاح إلى ما يقرب من ١٠٠% بقدر المستطاع . وعلى سبيل المثال إذا لبس شخصٌ ما قميصاً بطريقة خاطئة فيجب أن يتعلم أن يخلعه وأن يبدأ في خطوات لبسه من جديد . وفرص تعليم المكافأة في مثل هذا التتابع تصل إلى حدها الأدنى . فكل فعل من أفعال القائم بالرعاية يحد من تلك الأخطاء أو يمنعها يقدم فرصة للمكافئة ويزيد من احتمال تعلم المكافأة . وهدف فنية **التعليم الذي يحاول تلافى الأخطاء** هو تقليل المطالب أو الأوامر المرتبطة بالمهمة من خلال جعلها سهلة بقدر المستطاع وعلى سبيل المثال عند تعليم الفرد نشاط إعداد الطعام ، توجد عدة مكونات يجب مزجها في إناء وعن طريق ترتيب مواد التدريب في ترتيب صحيح (إناء ، مكونات أ ، مكونات ب ، ملعقة ... الخ) ، مع البدء بأول مادة قريبة من الفرد والإبقاء على بقية المواد بعيدة عنه ، فإن فرص أداء التتابع في الترتيب الصحيح تزداد بدرجة كبيرة . وكلما ازدادت السلوكيات الملائمة ، ازدادت فرص تعليم المكافأة *(McGee , 1985 c)* .

٢- تحليل المهمة *Task Analysis*

فنية تستخدم مرتبطة بفنية التعليم الذي يحاول تلاشي الأخطاء . وتشمل هذه الفنية تجزئة المهام إلى أجزاء تسهل السيطرة عليها ، لخلق تيار سلس ورقراق من الأنشطة ، بما يزيد من فرص النجاح ، ويقلل مستوى الإحباط لدى المتعلم ، وتزيد من احتمال مشاركة الفرد في النشاط *(Kohl , 1995 : 14 ; McGee , undated)* .

ويجب أن يتم تحليل وتجزئة كل سلوك إلى الأجزاء المكونة له بحيث يمكن تخطيط تعليمه على نحو دقيق . ومع ذلك فقبل تحليل أي مهمة يجـب أن توضـع

بعض العناصر في الاعتبار ، ومنها : أسلوب الفرد في التعلم ، وقدرته على التعلم، السرعة التي يستوعب بها الفرد المعلومات ، مـدى تعقيـد المهمـة ، المهـارات المطلوبة والضرورية ، مستوى الدافعية الضروري لتحقيـق النجـاح . وعنـدما توضع هذه العناصر في الاعتبار فإن ذلك سوف يساعد في تحديد مدى وعمق كل تحليل ؛ ومن ثم يمكن تجنب الأعمال غير الضرورية. وبشكلٍ عام يفضل أن يكون التحليل مفصلاً ، وأن يشتمل على مراحل أو أفعال صغيرة يمكن تعلم كل منها إما مستقلةً عن الأجزاء الأخرى أو مرتبطةً بها *(Peck & Hong , 1988 : 64)*.

٣- المتغيرات البيئية *Environmental variables* :

هناك عوامل أخرى يجب أن توضع في الاعتبار قبل التفاعل مع الفرد ، مثل المكان الذي نجلس فيه ، وطريقة وقوفنا واقترابنا من الفرد وكلامنا معه ولمسنا إياه ، ودرجة حرارة الحجرة ، وشدة الضوء ، ومستويات الضوضاء والصخب والضجيج بهدف خلق بيئة تزيد من المشاركة *(Kohl , 1995 : 14)* .

٤- المشاركة المتكافئة *Co-Participation* :

وتشير المشاركة المتكافئة إلى تسهيل التفاعل بين المرشدين والمسترشدين ، أو أولى الأمر وبين المسترشدين حيث إنهم يدخلون الشخص المهمَّش في مهام ذات معنى ويوفرون أي مساعدة ضرورية لإتمام المهمة بنجاح . فالمهام تجمع الناس معاً وتتيح الفرصة للمشاركة في التقدير . وينصب التركيز في المقام الأول على التفاعل البشرى وليس على إتمام المهمة . وتسعى هذه الفنية لخفض المشاركة الخاطئة ، ولخلق الفرص لمنح التقدير وتبادل المشاركة ، وتكثيف الاعتماد المتبادل *(McGee , undated ; McGee , et al. , 1987 : 103)* .

وتتلخص هذه الفنية في أداء المهمة مع الفرد لإحداث معنى الاندماج

والاشتراك الإنساني ، بدلاً من التركيز الأولى على الإذعان واكتساب المهارة . وهى تتطلب من القائم بالرعاية والفرد أن يجلسا جنباً إلى جنب لأداء مهمة ما معاً ولا يلقى القائم بالرعاية أوامره وطلباته على العميل لأداء المهمة ، كما أنه لا يسمح بحدوث أي نوع من السيطرة (سواءً كانت لفظية أو غير لفظية) أو أي نوع من الكبح أو التقييد . ومن المأمول أن يؤدى هذا إلى منع الصعوبات السلوكية بينما تزداد مشاركة الأفراد . *(McGee ,1992 ; Kohl , 1995)*

٥- توفير البدائل (إعطاء الفرصة للاختيار) *Giving Choices* :

تستخدم هذه الفنية لزيادة مشاعر الحرية في اتخاذ القرار لدى الفرد . وبينما تزداد مشاركة الفرد مع القائم بالرعاية ، فإن على القائم بالرعاية أن يبدأ في إطفاء المساعدة التي كان يقدمها للفرد من قبل . *(Kohl , 1995 : 16)* وفيها يطلب من القائمين بالرعاية أن يعرضوا ويقدموا أكبر عدد ممكن من فرص الاختيار فبدلاً من أن يقول القائم بالراعية : "هيا يا سارة لتأكلي ." يمكنه أن يقول : "هل تريدين أن تأكلي ألان أو أن تنتظري حتى ينتهي هذا البرنامج التليفزيوني؟" ومن ثم يسهم في زيادة شعور الفرد بحرية الإرادة . وغالباً ما تؤدى الجدولة الصارمة الموجودة في المؤسسات والبرامج الرسمية إلى منح الأفراد عدداً قليلاً جداً من فرص الاختيار . ومثل تلك القيود تؤدي إلى الإحباط والغضب عندما يشعر الفرد أنه لا حول له ولا قوة ، وأنه يفتقر إلى أي شعور بالسيطرة . في حين أن توفير البدائل والاختيارات يزوّد الأفراد بشعور من القوة والسيطرة في حياتهم . *(Steele , 1995)*

٦-الحوار الذي يتسم بالتقدير غير المشروط :

Dialogue of Unconditional Valuing

تستخدم هذه الفنية لتسهيل منح التقدير ، واستثارة التقدير ، وتبادل التقدير،

ولزيادة احتمال المبادرة بالتقدير . ويجب أن يستمر هذا الحوار خلال المهمة أو النشاط . وبيت القصيد هنا هو مواصلة ذلك التقدير المستمر حتى إذا أصبح الفرد عدوانياً أو رفض المشاركة ***(Kohl, 1995 : 16 ; McGee, undated)*** .

٧- ضبط المثير *Stimulus Control* :

ويعنى محاولة تحقيق النجاح بان نضع في اعتبارنا عوامل مثل ترتيب المهام وضبط المواد ، صلابة المهمة وصعوبتها . وضبط المثير مشابه إلى حد كبير لفنية الضبط البيئي وهو يختلف عنه بشكل أساسي في أنه يرتبط بأحداث معينة في ترتيب المهمة . وكما أنه من الممكن تعزيز فرص الأداء الناجح من خلال ضبط العوامل البيئية والسيطرة عليها ، فمن الممكن أيضاً زيادة احتمال الأداء الناجح وزيادة احتمال المكافأة من خلال ضبط المتغيرات المرتبطة بالمهمة وتنظيمها ، كما أن موقع المواد ، استخدام اللوحات أو أي وسائل أخرى لتوفير المعلومات عن التسلسل الصحيح للأنشطة أو أي توظيف آخر للمهمة يمكن أن يؤثر على احتمال النجاح في المهمة كما أن زيادة فرص النجاح تزيد من احتمال منح المكافأة وتعليمها ***(McGee, 1985 c)*** .

٨- التشكيل *Shaping* :

التشكيل فنية تعليمية أساسية تستخدم في التعليم الملطف حيث إنه يسمح بمكافأة الاقتراب الناجح من الاستجابة المستهدفة . والجانب الهام في عملية التشكيل هو أنها تسمح بجرعات كبيرة من المكافأة على استجابات أقل من درجة الإتقان . ويعتبر هذا المزيج من المكافأة العالية والتوقع المنخفض أساسياً بالنسبة للتعليم الملطف حيث إنه يجعل قواعد منح المكافأة أكثر طيبةً ورقةً ويوفر فرصاً كبيرةً لتعليم المكافأة . وبهذه الطريقة فإن عملية التعليم تصبح موجهة نحو المكافأة بدرجة

كبيرة . وبالإضافة إلى ذلك فإن هذه الفنية تتجنب مواقف عدم الفوز التي تحجب المكافأة حتى يتم تحقيق شروط محددة بوضوح . وبدلاً من ذلك يتم تسهيل التعليم ، وتصبح المكافأة سهلة المنال بأن تتطلب مستويات بسيطة من الأداء . حيث إن المتعلم ينخرط على نحو متزايد في المهمة ، ويزداد توقع سلوك أكثر دقةً ، وبينما يتكرر حدوث المهمة بنجاح ويقترن بمكافأة مناسبة يستطيع القائم بالرعاية عندئذٍ أن يجعل المهمة أكثر تعقيداً وأن يقلّص ويقلل من درجة المكافأة *(McGee , 1985c)* .

٩- الإطفاء *Fading* :

الإطفاء فنية متناسقة ومتناغمة ومتساوقة مع التشكيل . حيث تتطلب المهام الجديدة قدراً معقولا من المساعدة من جانب القائم بالرعاية للفرد ليستطيع أن يكمل النشاط التعليمي . وبينما تتم مكافأة الاقتراب الناجح أثناء عملية التشكيل فإن الفرد لا يحتاج إلا قدراً أقل وأقل من المساعدة من قبل القائم بالرعاية ، وتتم إزالة المساعدة بالتدريج بينما يصبح الفرد أكثر استقلالاً في المهمة ، وربما تكون هناك حاجة لزيادة المكافأة من أجل الاحتفاظ باستجابات الاحتفاظ بالمهمة والاستجابات التي تتلقى المكافأة ، لاسيما عندما تتم مواجهة صعوبات في الاحتفاظ بالسلوك الملائم ومع ذلك يتناقص تقديم المكافأة مع الزمن *(McGee , 1985 c)*

١٠- حقائب المساعدة *Assistance Envelope*

تعنى هذه الفنية البدء في التعليم بدرجة عالية من المساعدة للتأكد من النجاح ثم خفض درجة المساعدة بسرعة وطريقة منظمة ، مع الاستعداد لتقديم درجات أعلى من المساعدة في أي وقت ، وذلك بغرض إعادة التوجيه وإعادة المكافأة . *(McGee , 1985c)*

١١- حقائب المكافأة *Reward Envelope*

تعنى هذه الفنية البدء في التعليم بدرجة عالية من تعليم المكافأة والتأكد من أن الفرد يتعلم قوة الثناء اللفظي والحسي ، ثم خفض درجة المكافأة بسرعة وبطريقة منظمة ، مع الاستعداد لتقديم درجات أعلى من المساعدة في أي وقت ، وذلك بغرض إعادة التوجيه ، وإعداد المكافأة *(McGee, 1985 c)*.

استخدام حقائب المساعدة والمكافأة : *Using Assistance and Reward Envelope*

ليس هناك أي ترتيب أو تنظيم لاستخدام هذه الفنيات مع أي فرد لتعليم السلوكيات الملائمة على نحوٍ فعالٍ . وبصفة عامة فبالخبرة يطور القائم بالرعاية مهارة في فن تعليم الأفراد ذوى المشكلات السلوكية الحادة . وتشمل هذه المهارات معرفة طول مدة الانتظار قبل تقديم المساعدة ، ووقت إعادة التوجيه ، ووقت التجاهل ، ومدى صحة توقيت معين للتدخل ، ومعرفة متى يطلب الأداء المستمر أو متى يأخذ قسطاً من الراحة . والبرنامج الجيد يسمح للقائم بالرعاية بأن يكون مرناً في اتخاذ تلك القرارات . والقائمون بالرعاية بحاجة لأن يكونوا مرنين ، وإذا توافر لهم الإشراف الحساس والمرهف والرقيق ، فإنهم يمكن أن يتعلموا هذا الفن . وينبغي أن يتم تشجيع القائمين بالرعاية على تزويد الأفراد المتخلفين عقلياً بمجموعة من فنيات المساعدة والمكافأة – التدرج من الدرجات المرتفعة من المساعدة والمكافأة إلى الدرجات الأقل ، مع القدرة على تقديم المزيد منها في أي وقت إذا دعت إلى ذلك – وعندما تقدم هذه المرونة للقائم بالرعاية ، فان الاستجابات لا يمكن تحديدها من قبل مطالب المهمة فحسب ، وإنما أيضاً من قبل قدرة المتعلم على توصيل تلك المطالب في أي وقت . ولذا فإن هذه المرونة تسمح للمتعلم بأن يستفيد من التعليم وكذلك بأن يتعلم الرعاية والاهتمام اللذين يقدمها القائم بالرعاية للمتعلم كإنسان . وفى البداية يتم تقديم المزيد من المساعدة والمكافأة ، ومع

ذلك يجب أن يكون القائم بالرعاية حراً في أن يجارى ويساير فترات زيادة أو نقص السلوك *(McGee , 1985 c)* . والقائم بالرعاية بحاجة لأن يستخدم مجموعات مختلفة من تلك الفنيات ، وفى أوقات مختلفة . وهو لا يستخدمها بترتيب معين ، ولكن ارتكازاً على حكمته وانطلاقاً من وتقديره فيما يتعلق بسلوك الفرد لحظة بلحظة . *(McGee , 1990)* .

اتخاذ القرار في التعليم الملطف :

Making Decision in Gentle Teaching

في أي لحظة يحتاج القائم بالرعاية أن يعرف مقدار المساعدة التي يقدمها والفنيات التي يستخدمها ، ومقدار المقاطعة والتجاهل الذي ينبغي أن يحدث . وعليه أن يلتزم الاعتدال والقصد والتوسط ، وأن يبتعد جهد طاقته عن الإفراط أو التفريط ، وعن الإسراف أو التقصير، وعن الغلو أو التقتير. يحدوه قول الإمام القحطاني رحمه الله تعالى :

فاقصد هُدِيتَ ولا تكن متغالياً إن القدور تفور بالغليان

حيث إن الإفراط في المساعدة يمكن أن يؤدى إلى تعليم التواكـــل ، كمـــا أن القليل من المساعدة بما لا يكفى يؤدى إلى الفشل المستمر والمتواصـــل. كمـــا أن الإفراط في المقاطعة يمكن أن يؤدي إلى العقاب ، والقليل بما لا يكفى من المقاطعة قد يؤدى إلى الأذى والضرر . وكذلك فإن الإفراط في التجاهل يمكن أن يؤدى إلى فقدان فرص إعادة التوجيه ، في حين أن القليل بما لا يكفى منه يؤدى إلى الإحباط. ومن العوامل المهمة في اتخاذ القرار أن نحدد ونعرف خطورة السلوكيات المختلفة في أوقات مختلفة، ثم نطور استراتيجيات عامة للتـــدخل فـــي لحظـــات الارتفـــاع والانحسار ، بحيث نكون جاهزين لتقديم مزيد من الدعم عند الضرورة ، وبحيـــث نكون حساسين باللحظة التي ينبغي أن يتم فيها الانسحاب *(McGee , 1985 c)* .

الفصل الخامس

التعليم الملطف في الميدان

أولاً : دراسات استخدمت استراتيجيات وفنيات التعليم الملطف

١- هدفت دراسة **مك جي** *(McGee , undated)* إلى تقدير مدى فعالية التعليم الملطف . وأجريت الدراسة على عينة قوامها ٤٠ شخصاً من المتخلفين عقلياً ذوي تخلف عقلي خفيف (ن = ٦) ، ومتوسط (ن = ٧) ، وحاد (ن = ١٧) ، وعميق (ن = ١٠) وذوي الصعوبات السلوكية الحادة . واستخدمت الدراسة تصميم (A – B) حيث تم قياس التفاعلات المزدوجة في مرحلة الخط القاعدي التي استخدمت فيها مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات السلوكية . ثم تم توظيف التعليم الملطف ، ثم تم قياس آثاره على عدد من المتغيرات التفاعلية والمتغيرات الفرعية المرتبطة بكلٍ من الأفراد المتخلفين عقلياً والقائمين بالرعاية. واستخدمت الدراسة نظام ملاحظة تفاعل القائم بالرعاية ***Care-giver Interaction Observation System (CIOS)*** ، ونظام ملاحظة تفاعل الفرد ***Person Interaction Observation System*** (PIOS) ، وذلك لتصنيف وتسجيل التفاعلات المزدوجة لكي يتم إظهار طبيعة ومدى تكرار التفاعلات التي تتم ملاحظتها بدقة. **وتشير النتائج إلى أن :**

أ- التعليم الملطف قد أحدث تغييرات ذات دلالة إحصائية في تفاعلات كل عضو من الأزواج

ب - انخفضت سلوكيات إيذاء الذات والسلوكيات العدوانية والسلوكيات التدميرية انخفاضاً ذا دلالة إحصائية .

ج - ازدادت التفاعلات الاجتماعية زيادة دالة إحصائياً .

د - حدثت زيادة دالة إحصائياً في تفاعلات القائمين بالرعاية التي تتسم بمنح التقدير .

٢- وهدفت دراسة ***بيسى وآخرين*** *(Paisey , et al. , 1989)* إلى خفض سلوك إيذاء الذات المتمثل في ضرب الرأس لدى رجلين يعانيان من تخلف عقلي حاد

عمريهما ٢٢ ، ٣٠ سنة. واستخدمت الدراسة ثلاثة طرق غير تنفيرية (التعليم الملطف ***gentle teaching*** ، والتدعيم التمايزي ***differential reinforcement*** + المقاطعة ، الإرشاد المنظم ***graduated guidance***) **وتشير أهم النتائج إلى :**

أ- وجود فروق دالة إحصائياً بين الفنيات الثلاثة من حيث التأثير في السلوك المستهدف.

ب – وجود فروق دالة إحصائياً بين الفنيات الثلاثة من حيث التأثير في اكتساب السلوكيات الملائمة .

ج – تفوق الأساليب المستخدمة على التعليم الملطف.

٣- وهدفت دراسة ***تيودورو، و باريرا*** ***(Teodoro & Barrera ,1989)*** إلى اختبار مدى فعالية إجراءات التعليم الملطف في خفض سلوك إيذاء الذات. وأجريت تلك الدراسة على شخص يعاني من سلوك إيذاء الذات . **وخلصت أهم النتائج إلى أن** التفاعلات المتمركزة حول التقدير قد فشلت في تغيير سلوك إيذاء الذات.

٤- هدفت دراسة ***مك جى جونزالز*** ***(McGee & Gonzalez , 1990)*** إلى تقدير آثار التعليم الملطف ، وكذلك خفض سلوك إيذاء الذات والعدوان . وأجريت الدراسة على ١٥ فرداً ذوى درجات مختلفة من التخلف العقلي وذوي تاريخ إكلينيكي لمشكلات سلوكية متعددة تم تصنيفها على أنها على درجة عالية من الإعاقة والتدمير وتهديد الحياة وتتراوح أعمارهم من ٧ إلى ٤١ سنة . واستخدمت الدراسة تصميماً ذا مرحلتين **(A B)** حيث إن المرحلة **(A)** هي مرحلة الخط القاعدي ؛ وقدم القائمون بالرعاية خلالها برامج سلوكية تقليدية ، المرحلة **(B)** هي مرحلة التدخل ؛ واستخدم فيها التعليم الملطف . **وقدمت الدراسة ٤ افتراضات هي :-**

أ – التواصل المستمر لردود الأفعال المتمركزة حول التقدير يعتبر حرجاً بالنسبة لإعلان السلوك المستهدف .

ب – يمكن تعليم هذه التفاعلات حتى لأولئك الذين ذكرت التقارير أنهم كانوا ذوى استجابة بطيئة للتعزيز الإيجابي .

ج – يميل إعلان استخدام العقاب والقيود لإزالة الحواجز التي تعوق الصداقة والترابط .

د – تؤدى استثارة التقدير والمعاونة الصادقة من قبل المرشد إلى علاقات اجتماعية متبادلة .

وكان من أهم نتائج الدراسة ما يلي :

أ – كان التعليم الملطف فعالاً مع جميع المفحوصين .

ب – حدث الترابط مع جميع المفحوصين .

ج – حدث انخفاض دال إحصائياً في سلوك إيذاء الذات والعدوان والانسحاب ؛ حيث كان معدل الانخفاض في تلك السلوكيات ٧٤ % من مرحلة الخط القاعدي عندما استخدمت إجراءات التعليم الملطف .

د – كان التعليم الملطف فعالاً في تغيير طبيعة الصعوبات السلوكية المتبقية؛ حيث أصبحت هذه الصعوبات غير ضارة وغير تمزيقية .

هـ – أدى التعليم الملطف إلى إحداث تغيرات في سلوك القائمين بالرعاية حيث ازدادت التفاعلات المتمركزة حول التقدير ، وانخفضت التفاعلات التي تتسم بالسيطرة .

٥- وهدفت دراسة *باريرا وتيدورو (Barrera & Teodoro , 1990)* إلى :

أ – التأكد من صحة افتراضات التعليم الملطف وما إذا كانت هذه الطريقة الجديدة يمكن أن تستخدم بدلاً من أساليب تعديل السلوك التقليدية .

ب – خفض سلوك إيذاء الذات المتمثل في ضرب الرأس ، وشد الشعر .

وقد أجريت الدراسة على شخص ذي تخلف عقلي عميق ، ويعاني من سلوك إيذاء الذات وقد طورت الدراسة برنامجاً علاجياً فعالاً يعتمد على التعليم الملطف ، واستخدمت الدراسة تصميماً ذي ست مراحل عكسية .

وتشير النتائج إلى أنه :

أ- باستخدام وسائل التحليل السلوكي وطرق القياس الموضوعية والملاحظة الدقيقة وتوظيف الطرق التجريبية يمكن تحقيق فهم أفضل لكيفية عمل التعليم الملطف .

ب- لم يكن التعليم الملطف فعالاً عندما استخدم بمفرده ؛ حيث لم يحدث انخفاض في السلوكيات المستهدفة .

ج – كان التعليم الملطف أكثر فعاليةً عندما استخدم مع الكوابح والقيود ، والعزل ، والمأكولات .

د – لم يحدث ترابط في حالة استخدام التعليم الملطف .

٦- وهدفت دراسة ***جونز وآخرين*** ***(Jones et al. , 1990)*** إلى خفض سلوك إيذاء الذات المتمثل في ضرب الرأس ووضع اليد في الفم بطريقة عنيفة . وقامت الدراسة بالمقارنة بين التعليم الملطف ، والتغمية البصرية في خفض سلوك إيذاء الذات ، وأجريت الدراسة على فردين ذوي تخلف عقلي عميق عمر أحدهما عشر سنوات وعمر الآخر عشرون سنة . وقد استخدمت هذه الدراسة تصميماً يعتمد على تغيير وتبديل أسلوب العلاج ، كما استخدمت الدراسة فنية " **المقاطعة – التجاهل – إعادة التوجيه – المكافأة** " عند حدوث سلوك إيذاء الذات .

وأظهرت أهم النتائج أنه :

أ – لم يكن أي من التعليم الملطف ولا التغمية البصرية فعالاً في خفض سلوك إيذاء الذات لدى المفحوص الأول .

ب – كان التعليم الملطف فعالاً في خفض سلوك إيذاء إلى مستوى يقترب

من الصفر مع المفحوص الثاني .

ج - كان أسلوب التغمية البصرية أيضاً فعالاً في خفض سلوك إيذاء الذات لدى المفحوص الثاني إلى مستوى منخفض .

د - حدثت زيادة طفيفة في سلوك إيذاء الذات في آخر جلسة استخدم فيها أسلوب التغمية البصرية مع المفحوص الثاني .

هـ - اعتبر التعليم الملطف هو أنجح أسلوب مع المفحوص الثاني، ولذا استخدم في المرحلتين التاليتين من الدراسة .

٧- وهدفت دراسة **جونز وآخرين** *(Jones et al. , 1991 b)* إلى مقارنة التعليم الملطف ، والتغمية البصرية ، والتدريب على المهمة في خفض المستويات المرتفعة من إيذاء الذات المتمثل في ضرب الرأس بالأشياء ، وصفع الوجه ، ولدغ الرأس والجسم عند رجل ذي تخلف عقلي حاد عمره ٤٤ سنة . واستخدمت هذه الدراسة تصميماً يعتمد على تغيير وتبديل أسلوب العلاج ، وفي حالة حدوث سلوك إيذاء الذات استخدمت الدراسة فنية " **المقاطعة – التجاهل– إعادة التوجيه – المكافأة** " . وكذلك تم توظيف فنية التدريب على المهارة لتقدير آثار تدريب المفحوص على مهارات مناسبة للعمر . وقد تبع ذلك مرحلة تبديل وتغيير طرق العلاج ، وقد عقدت فيها مقارنة بين التعليم الملطف والتغمية البصرية ، وتمت مقارنة النتائج بنتائج مجموعة ضابطة لم تتلق علاجاً. **وأسفرت أهم النتائج عن ما يلي :**

أ - حدوث انخفاض معتدل في سلوك إيذاء الذات .

ب - حدوث الترابط بين المفحوص والقائمين بالرعاية ولكن بمستويات منخفضة عند استخدام كل من الفنيتين .

ج - وجود انخفاض في سلوك إيذاء الذات في حالة استخدام التعليم الملطف والتغمية البصرية معاً أكثر من الانخفاض الذي حدث في

المجموعة الضابطة .

د - كان أسلوب التغمية البصرية أكفأ من التعليم الملطف ، وعندما تم توظيف التغمية البصرية مرتين ثم ثلاث مرات يومياً انخفض إيذاء الذات إلى مستويات تصل إلى الصفر .

هـ - كانت هناك زيادة مستمرة في معدل ضرب الرأس أثناء استخدام التعليم الملطف .

و - اعتبر أسلوب التغمية البصرية هو الأكثر نجاحاً وفعاليةً ؛ واستخدم في المرحلتين التاليتين من الدراسة .

٨- وكان الهدف من دراسة ***كول (Kohl,1995)*** تحديد مدى فعالية إجراءات التعليم الملطف مع الأفراد الذين تسعى سلوكياتهم إلى الهروب من المهام والناس والأنشطة ، أو إلى لفت الانتباه ، وكذلك تحديد السبب الذي يكمن وراء ذلك . ونظراً لأن نتائج الدراسات السابقة لهذه الدراسة كانت متضاربة ، وتعارضت مع ادعاءات ماكجي بنجاح التعليم الملطف في خفض السلوكيات غير التكيفية في جميع الحالات التي استخدم معها ، فإن هذه الدراسة استهدفت الرد على السؤال التالي : " لماذا كان التعليم الملطف فعالاً مع بعض الأفراد دون غيرهم ؟ وللإجابة على هذا السؤال مزجت الدراسة بين فنيتي التعليم الملطف والتحليل الوظيفي ***Functional Analysis*** حيث إن استخدام التحليل الوظيفي يساعد في تحديد المتغيرات التي تؤدي إلى الاحتفاظ بالسلوك . وإذا عرفت وظيفة السلوك ، فسوف تزداد القدرة على اختيار أساليب العلاج الوظيفية . وأجريت الدراسة على ستة أفراد متخلفين عقلياً ذوى التخلف العقلي الحاد ويظهرون سلوكيات غير تكيفية من الناحية الوظيفية (مثل الهروب ، تجنب الناس أو المهام ، أو لفت الانتباه) وكان جميع المفحوصين من نزلاء إحدى المؤسسات لرعاية المتخلفين عقلياً . وقد تم تصنيف المفحوصين في

مجموعتين تتكون كل مجموعة من ٣ أفراد؛ اشتملت **إحداهما** علــى الأفــراد الذين تخدم سلوكياتهم وظيفة جذب الانتباه ، واشتملت المجموعة **الأخرى** على الأفراد الذين كانت سلوكياتهم وسيلة لتجنب المطالب أو المهــام أو الأنشــطة والهروب منها. وقد تم توظيف التعليم الملطف من خلال التــدريب المكثــف للقائمين برعاية أولئك الأفراد ، وتم تسجيل الجلسات بالفيديو . وكذلك تمــت مقارنة التعليم الملطف ومداخل منتظمة ***regular interventions*** في خفــض السلوكيات غير التكيفية . وقد استخدمت الدراسة اثنين من إجراءات التقويم . **وفي الإجراء الأول** طلب من القائمين بالرعايــة أن يكملــوا مقيــاس تقــدير الدافعية؛ وقد ساعد ذلك على تحديد المفحوصين المطلوبين للدراسة حيث إنه قد قدم معلومات عن مدى المشكلات وحدتها . وقد اشتمل المقياس علــى ١٦ بنداً ولكل بند ٧ نقاط على طريقة ***ليكارت*** . وكان الهدف من اســتخدام هــذا المقياس هو إظهار الحالات المحتملة المرتبطة بالدافعية بالنســبة لســلوكيات معينة . **أما الإجراء الثاني** فكان عبارة عن التحليل الوظيفي ، وكان الغرض منه هو تحديد العلاقات السببية وتطوير أساليب علاجية معينة ترتكــز علــى الوظيفة التي يخدمها السلوك . وقد استخدمت الدراســة تصــميم **(ABAB)** يعتمد على خط قاعدي متعدد .

وتشير أهم النتائج إلى أنه :

أ – لم يتأثر العملاء الذين عملت سلوكياتهم لجــذب الانتبــاه الاجتمــاعي بإجراءات التعليم الملطف (حيث لم تتأثر الســلوكيات غيــر التكيفيــة ***maladaptive behaviours*** تأثراً جوهريــاً عــن مســتويات الخــط القاعدي).

ب – كان التعليم الملطف ذا تأثير محدود علــى العمــلاء الــذين عملــت

سلوكياتهم على الهروب من المهام أو الناس حيث تغير سلوكهم تغيراً محدوداً عن مستواه في مرحلة الخط القاعدي .

٩- هدفت دراسة **جوردن وآخرين** *(Jordan , et al. , 1989)* إلى خفض سلوك التكرار الزائد والممل لبعض السلوكيات *stereotypy* وأجريت هذه الدراسة على عينة قوامها ٣ أشخاص من ذوي التخلف العقلي الحاد أعمارهم ٧ ، ٢١ ، ٢٣ سنة . وقد استخدمت هذه الدراسة تصميماً يعتمد على تغيير وتبديل أسلوب العلاج ، وقد قارنت الدراسة بين إجراءات أو فنيات التعليم الملطف ، والتغمية البصرية ***visual screening*** (وهو إجراء عقابي يشتمل على وضع عصابة أو قطعة قماش أو نحوها على عيني الفرد عند حدوث السلوك غير التكيفي) والتدريب على المهمة ***task training*** . **وأظهرت أهم النتائج أن :**

أ – التغمية البصرية أكثر فعاليةً من التعليم الملطف في خفض السلوك المستهدف .

ب – التعليم الملطف أكثر فعاليةً من التدريب على المهمة .

ج – استخدام التعليم الملطف لم يحقق الترابط .

د – إضافة إجراء تنفيري لعقاب السلوك المستهدف يعتبر أمراً ضرورياً لتحقيق تأثير جوهري من الناحية الإكلينيكية .

١٠- دراسة **بيرسون** ***(Pierson,1989)*** التي استهدفت :

أ – تحديد ما إذا كان التدعيم التمايزي لسلوك آخر وحده يستطيع خفض السلوكيات المستهدفة خفضاً جوهرياً عند الأطفال الذين يعانون من التوحد .

ب – تحديد ما إذا كانت إجراءات التعليم الملطف وحدها تستطيع خفض السلوكيات المستهدفة عند الأطفال الذين يعانون من التوحد خفضاً جوهرياً .

ج – تحديد ما إذا كان التدعيم التمايزي لسلوك آخر أم التعليم الملطف أكفأ في خفض السلوكيات المستهدفة عند الأطفال الذين يعانون من التو حد .

وقد تمثلت عينة الدراسة من أربعة أطفال يعانون من التو حد ويعيشون في أحد المؤسسات التعليمية . **وتشير نتائج هذه الدراسة إلى :**

أ – فعالية التدعيم التمايزي لسلوك آخر في السيطرة على السلوك المستهدف .

ب – فعالية التعليم الملطف في السيطرة على السلوك المستهدف .

ج – تفوق التعليم الملطف على التدعيم التمايزي لسلوك آخر في خفض السلوكيات المستهدفة .

١١–هدفت دراسة *ليهر ، وليهر (Lehr & Lehr , 1990)* إلى مساعدة الآباء في التعامل مع المشكلات السلوكية لدى الأطفال المعوقين . وتبدأ الرسالة السلوكية بتاريخ حالة لبنت في سن الثامنة تعانى من عجز في مجال التعلم ، ومشكلات عاطفية ، ومشكلات سلوكية وقد بذل أبواها جهوداً كبيرة للحصول على البيئة التعليمية المناسبة لها . وتم استخدام التعليم الملطف كبديل للأساليب التنفيرية . وقد ارتكز على تجاهل السلوك المثير وإعادة توجيه الطفلة إلى سلوك مقبول وإخبارها بمدى سعادة المرشد أو الأهل عندما تأتي بالسلوك المرغوب . وناقشت الدراسة ثلاث طرق للاستجابة للسلوك المشكل وهي: إدارة الأزمة (التعامل مع المشكلة)***crisis management*** ، البرمجة الإيجابية أو التعليم الإيجابي ***positive programing or teaching*** .

١٢– وكان هدف دراسة *ودارد (Woodard,1992)* هو اختبار تأثير التدعيم الاجتماعي الذي يقدمه (يحدده) التعليم الملطف على السلوكيات العامة لدى المتخلفين عقلياً . وأجريت الدراسة على نزلاء قد عاشوا في لرعاية المتخلفين عقلياً . وقد عقدت مقارنة بين الفروق في سلوك العملاء والمرشدين . وتمت

مقارنة سلوكيات مشرفين تم تدريبهم على التعليم الملطف بالمرشـــدين الـــذين تلقوا تدريباً على التسهيلات الخاصة بالمركز قبل وأثناء الخدمات في المؤسسة وتضمن السلوكيات المتغيرة : سلوكيات المرشـــدين الإيجابيـــة/التفاعليـــة ، درجات المرشدين في السلوكيات الشبيهة بالتعليم الملطف . وكذلك تم فحـص واختبار تكرار السلوكيات الإيجابية/التفاعلية ، درجات سلوكيات المرشدين . واستخدمت شرائط الفيديو على يدي مقدر مستقل لتحديد تكـرار الســلوكيات التفاعلية والتعاونية عند كل من العلماء المرشدين.

وكان من أهم النتائج ما يلي:

أ - أظهر المفحوصون والمرشدون في مجموعة التعليم الملطف زيادةً دالةً إحصائياً في تكرار السلوكيات الإيجابية/التفاعلية .

ب - أظهرت مجموعة التعليم الملطف تلقائيةً في بدء وتبادل التفــاعلات السلوكية الإيجابية بين كل منهم .

ج - أظهر المرشدون في مجموعة التعليم الملطف سلوكيات شـــاذة أقــل بدرجة ذات دلالة إحصائية . وقد وجدت فــروق ذات دلالـــة بــين إحصائية المجموعات في عرض أو إظهار السلوكيات غير التعاونية (التي لا تتسم بالتعاون)

١٣- وهدفت دراسة ***كولين ، ومابين*** ***(Cullen & Mappin,1998)*** إلى اختبار فعالية التعليم الملطف عند مقارنته بالبرامج التعليمية الفردية ***Individual Education Programming***

(I E p) لمجموعة من ذوى صعوبات التعليم المعقدة والسلوكيات التي تتسم بالتحدي ، وتم استخدام تصميم A-B وفيه تم تقديم التعليم الملطف كإضــافة لإجراءات ***(I E P)*** الموجودة فعلاً. وقد تمت ملاحظة ١٣ طالباً و٧ أســاتذة باستخدام كمبيوتر محمول للملاحظة المباشرة، وكذلك اســتخدمت تســجيلات

فيديو لقياس رد الفعل . وقد استغرقت عملية الملاحظة والقياس ١٣ أسبوعاً قبل التدخل . وقد تم تحليل ٤٥ ساعة من المعلومات المأخوذة من الملاحظة المباشرة. ولأكثر من ٥٠ ساعة من تسجيل الفيديو . **وتظهر أهم النتائج أن :**

أ – التعليم الملطف ذو فعالية محدودة.

ب – حيثما وجدت فروق بين التعليم الملطف و(***IEP***) كانت تلك الفروق في صالح التعليم الملطف

١٤ – وهدفت دراسة علي مسافر (٢٠٠٣) إلى :

أ – إعداد برنامج للاقتصاد الرمزي لخفض سلوك إيذاء الذات لدى الأطفال المتخلفين عقلياً والتأكد من استمرار فعالية البرنامج في خفض هذا السلوك بعد توقفه .

ب – إعداد برنامج للتعليم الملطف لخفض سلوك إيذاء الذات لدى الأطفال المتخلفين عقلياً والتأكد من استمرار فعالية البرنامج في خفض هذا السلوك بعد توقفه .

ج – المقارنة بين فعالية كل من الاقتصاد الرمزي ، والتعليم الملطف في خفض سلوك إيذاء الذات لدى الأطفال المتخلفين عقلياً .

وأجريت الدراسة على عينتين تجريبيتين ، وعينة ضابطة. العينة التجريبية الأولى (عينة الاقتصاد الرمزي) ، وقوامها أربعة أطفال من الأطفال المتخلفين عقلياً ذوي التخلف العقلي الخفيف ، يتراوح عمرهم الزمني من ٩ – ١٢ سنة ، ومتوسط نسبة الذكاء لديهم ٥٧,٥ ، وكان متوسط درجاتهم على مقياس سلوك إيذاء الذات قبل بدء البرنامج مقداره ٢٢ ، والعينة التجريبية الثانية (عينة التعليم الملطف) ، وقوامها خمسة أطفال من الأطفال المتخلفين عقلياً ذوي التخلف العقلي الخفيف ، وتتراوح أعمارهم من ٩ – ١٢ سنة ،

ومتوسط نسبة الذكاء لديهم ٥٧,٦ ، بانحراف معياري قدره ٥,٣ . والعينة الضابطة ، وقوامها أربعة أطفال من الأطفال المتخلفين عقلياً ذوي التخلف العقلي الخفيف أعمارهم من ٩–١٢ سنة ، ومتوسط نسبة الذكاء لديهم ٥٧,٣ .

ثانياً :حالات استخدم التعليم الملطف في علاجها

حالة رونالد

رونالد ذو تاريخ من العدوان الحاد وغير المتوقع على الذات وعلى الآخرين ، ويشمل ذلك ضرب الرأس ، والضرب والركل ، وتدمير الممتلكات . وقد تلقى بعض التدريب التعليمي والمهني في المؤسسة ولكن هذه الخبرات كانت محدودة ومقصورة علي سلوكيات العدوان والعصيان . وقد اشتملت التشخيصات الماضية على الشيزوفرينيا والتوحد وقد تطلب كبحاً بدنياً في معظم الوقت الذي كان موجوداً فيه في المؤسسة . وقد دخل برنامج التعليم الملطف مقيداً بكلابشات في يديه ورجليه بسبب عنفه .

وقد ركزت الأهداف الأولية في الورشة على الترابط وتعليم المكافئة. وفى البداية كانت متطلبات المهمة بسيطة وسهلة . حيث كان يطلب منه أن يجمع خمسة مهام مكونة من ٣ قطع قبل أن يسمح له بأن يأخذ فسحة قصيرة . وقد شملت هذه الفسح تمشية للنافورة. وقد تم تقديم الثناء اللفظي والاتصال البدني كنتيجة للاستجابة للمهام ، وكلما ازدادت مطالب المهمة من حيث العدد والصعوبة . وتم إطفاء الفسح (فترات الراحة) وتقليلها إلى فترات توقف قصيرة (٣.-٣٥ ثانية)، في حين يبقى جالساً في مقعده على منضدة العمل بينما تقدم له مزيد من المواد أو يتم الإعداد لمهمة جديدة.

ومن الناحية السلوكية فإن ***رونالد*** أظهر في البداية عدداً من سلوكيات العدوان وإيذاء الذات . وعندما دخل برنامج التعليم الملطف كان في جبهته جرح

غاثر ، وهو بوضوح نتيجة لضرب الرأس على نحو متكرر، كما أنه كان يضرب الأشياء مثل المنضدة أو الأرض أو القائمين بالرعاية برأسه . كما أنه كان يسب القائمين برعايته ويركلهم ، ويدفع المناضد ، ويجلس على الأرض أو يركل الحوائط .

ويزداد احتمال حدوث هذه السلوكيات عندما يدخل حجرة العمل لأول مرة أو عندما تقدم له المهام لأول مرة . وقد حاول القائمون بالرعاية أن يقاطعوا السلوكيات عن طريق إزالة الأشياء من على منضدة العمل أو عن طريق عرقلة الضربات أو صدمات الرأس، وإعادة توجيهه إلى المهمة مرة ثانية . وإذا زادت تلك السلوكيات فإن ***رونالد*** يجلس على الأرض وفى تلك الأوقات يتم تحريك المناضد والكراسي للحد من إصابته نتيجة الاتصال بتلك الأشياء . وتم تجنب التواصل البصري معه والانتباه إليه وتم الإمساك بمواد المهمة نحوه رغم وجوده على الأرض. وعندما كان يقترب من المواد أو يصل إليها فإنه كان يحصل على الثناء والمساعدة في العودة إلى المهمة . كما أن الجلوس في مقابل رونالد على المنضدة قد ساعد في خفض فرص الضرب والركل.

وبينما استمر التعليم لوحظ وجود تقدم في عدة مناطق وقد أدت زيادة النجاح في مهام العمل إلى زيادة الاستقلال في المهام التي تمت ممارستها وكذلك زيادة تعقيد المهام التي تم تعلمها . وقبيل نهاية الأسبوع الرابع تمكن ***رونالد*** من إكمال وانجاز ٣٢ خطوة . وقد تم خفض سلوكياته غير الملائمة أثناء فترة العمل ولم تكن تحدث إلا نادراً في بداية كل جلسة من جلسات التدريب أثناء الأسبوع الأول . ومن خلال الانتباه إلى ***رونالد*** وتقديم مكافأة لفظية أو ملموسة فإن السلوكيات غير الملائمة قد تم تخفيضها حتى الصفر قبيل الأسبوع الثالث . والأهم من ذلك أنه قد أصبح مترابطاً مع القائمين برعيته ترابطاً حميماً ويكثر من الابتسام على نحو متكرر ويستجيب على نحو ملائم لشتى التفاعلات . وبدأ ينخرط في

التفاعلات الاجتماعية وأصبح بوسعه أن يلعب مع أقرانه وأصبح منخرطاً في الأنشطة الاجتماعية بصفة عامة وبينما كان يبدأ الابتسام على نحو متكرر، فان القائمين بالرعاية الآخرين قد زاد احتمال اقترابهم منه وتفاعلهم معه على نحو إيجابي ومكافأته على عمله ومن ثم فإن الترابط قد حدث مع الآخرين من القائمين بالرعاية أثناء العمل والفسح على حدٍ سواء وبينما كان أقرب ما يكون من القائم برعايته سابقاً فإن الآثار الإيجابية لهذا الترابط قد انتشرت لتعم أفراداً آخرين في بيئته .

حالة جون

أظهر جون مجموعة سلوكيات هجومية وعدوانية ذات درجة تكرار كبيرة وكانت غالباً ما تزداد حتى تصل إلى حد الانفجار المصحوب بالضرب والخربشة والركل . وقد شملت سلوكياته في الورشة ومكان الإقامة خربشة القائمين بالرعاية وخمش وجوههم ورمى مواد العمل وكان يرفض البقاء في مقعدة .

ولتحقيق الضبط التفاعلي تم وضع جون على ركن المنضدة في مقابل القائمين بالرعاية وفى وجود أفراد آخرين على الرغم من سلوكياته التمزقية . وقد أدت ترتيبات الجلوس إلى تحديد وتحجيم فرصة حدوث تلك السلوكيات ، كذلك تم الاحتفاظ بمسافة بينه وبين القائمين برعايته ، مع توفير مزيد من الوقت للتعامل ولتجنب الاستجابات والسماح بالسيطرة على سلوكه على نحو أفضل . وفي البداية أعطى مهمة سهلة وبسيطة وقد اشترك معه القائمون بالرعاية . وبزغ فجر الترابط وأشرقت شمس الضبط التفاعلي قبيل اليوم الثالث، حيث أنه قد تعلم أن يمارس قدراً أكبر من المهمة بمفرده. وتم إطفاء المساعدة بحيث قام بالمهمة بنفسه

وفى النهاية تعلم أن يلتقط المواد الخاصة به ويكمل المهمة وحده ، ويضعها في إناء ويحضر مواد أخرى للبدء في مهمة أخرى . وبهذا المستوى من الاستقلال الذي تم تحقيقه تم إطفاء الإشراف بالتدريج من ١:١ ليصبح ١:٤ قبيل اليوم

الخامس . بينما أصبحت تلك السلوكيات تحت السيطرة ، فإنه استطاع أن يجلس على منضدة مع أفراد آخرين . وقد استخدمت نفس الاستراتيجيات و الأساليب في مكان إقامته من خلال بناء وتشكيل يومه وأدت إلى نتائج ايجابية مشابهة .

ومن الناحية السلوكية تم تجاهل استجابات جون العدوانية . وقد تم تجنب الخمش والخربشة واللدغ من خلال الضبط البيئي. وقد تمت إعادة توجيهه على نحوٍ مستمر مع وجود مثير لفظي أو مساعدة بدنية لكي يعود إلى العمل مصحوباً بالثناء اللفظي والملموس وقد وجد أن الاتصال البدني (كإمساكه أو تدليك يده) كان فعالا على نحو خاص وكان غالباً ما يقدم كنتيجة لمواصلة العمل . وعندما كان يمسك بالقائمين برعايته ويخمشهم بأظافره ، كان القائمون برعايته يمسكون يده برفق ولطف ويقومون بإعادة توجيه اليد الأخرى للعمل في نفس الوقت ، ولذا فإنه كان يقوم بتحرير يده على نحو يتسم بالاستقلال وفى عدة مناسبات حدث هياج لسلوكياته . وفى تلك المواقف كان جون يبدأ بالخمش والخربشة ويزيد من رمى المواد ومحاولة خمش (خربشة) القائم برعايته عندما يقدم له مهمةٍ ما. وفى تلك المناسبات تم تشكيل سلوكه عكسياً نحو المهمة ، بدءاً من المكافأة(لمس اليد) والتي كانت تقدم عندما يبقى ثابتاً ويستمر في المهمة تدريجياً .

حالة مارى

أظهرت مارى (١٦ سنة) سلوكيات تتسم بالعدوان والعناد إلى درجة مفرطة. حيث كانت ترفض المشاركة في الأنشطة . وعندما كان القائمون برعايتها يصرون على مشاركتها فإنها كانت تلجأ إلى العنف . وقد تم استخدام عدة فنيات متنوعة لضبط سلوكياتها والسيطرة عليها عندما كانت في برنامج داخل الورشة . وفى البداية كانت تعمل بسرعة ، ولكن فقط لمدة عشر دقائق ثم تريد أن تترك العمل . وقد تمت السيطرة على ذلك من خلال تحديد أهداف واضحة لها ثم زيادة المهام المنوطة بها بالتدريج قبل أن تتمكن من الحصول على فترة راحة قصيرة .

وفى نفس الوقت كانت تحصل على الانتباه ، والثناء والاتصال البدني ، والتفاعلات الاجتماعية الايجابية الأخرى كمعززات ومدعمات . وقد أصبحت مستقلة على نحو متزايد في تنفيذ المهام بحيث لم تعد هناك حاجة للإشراف بمعدل ١:١ بعد قليل من الساعات ، ثم قدمت إليها مقادير متعددة من الأعمال لتقوم بإنجازها وأخبرت أن القائمين برعايتها سوف يراجعون عملها (تفاعل وتعزيز) عندما تنجز هذه المقادير. وقد كانت هذه الطريقة ناجحة بشكل واضح في الاحتفاظ بسلوكيات الالتزام بالمهمة والبقاء في المقعد في وضع الجلوس .

وكانت هناك عدة مناسبات أثناء تلك العملية كانت تغادر فيها المقعد وتترك الحجرة وتتحول إلى العدوان على الآخرين . وكانت الاستراتيجية الأساسية في تلك الحالات هي تجاهل سلوك الخروج من المقعد (ما لم يكن الخطر يوشك على الوقوع) وتعزيز فرص الاقتراب من سلوكيات العودة إلى المقعد كما أن الترتيبات البيئية قد ساعدت أيضاً في خفض احتمال العدوان والخروج من المقعد . فقد وضعت في حجرة وتم تحديد مكان لجلوسها بعيداً عن الباب ووضعت عدة مناضد بينها وبين الباب . وإذا تركت الكرسي واقتربت من عمال آخرين ، فإن القائمين بالرعاية يحولون بينها وبيت العمال الآخرين . وإذا غادرت الحجرة فإنها لم تكن تتبع بشكل واضح. وفى تلك الأوقات كان أحد القائمين بالرعاية يستحثها من طرفٍ خفيٍ على العودة . وكانت تعود بعد فترة من الوقت وتحاول كسب انتباه القائمين بالرعاية بأن تعلن أنها سوف تغادر الحجرة مرة ثانية وبعد عدة مرات من الخروج والعودة فإنها قد ظلت في الحجرة واستمرت في مهمتها وعندما كانت تقترب من عملها فإن أحد القائمين بالرعاية كان يستحثها على العمل كأن يقول لها" مارى هل أنت مستعدة؟ حسنا دعينى أرى ما تفعلينه . " ثم يتبع مارى إلى مقعدها ويمنحها المساعدة على البدء في العمل، وتتلقى الثناء على الانخراط في المهمة . وعلى القائمين بالرعاية عندئذٍ أن يتأكدوا من أنها قد حصلت على الثناء . وقد كانت تلك

الاستراتيجيات فعالة في ضبط سلوك مارى ، وفى خفض السلوكيات غير الملائمة حتى وصلت إلى الصفر ، والتدرج في زيادة سلوكيات الالتزام بالمهمة .

حالة مايك

كانت سلوكيات مايك بدائية وتتسم بالتمرد والعصيان . وبصفة عامة كان يبدو خائفاً من الاتصال بالآخرين وكان يتجنب الاتصال الحسي الملموس . وقد اعتاد أن يقف معطياً ظهره للحائط ويراقب الآخرين . وكان يرفض النوم في حجرته أو الذهاب إلى الحمام مع القائمين برعايته . عندما كان يترك في حجرة بمفرده مع أحد القائمين بالرعاية فإنه كان يصرخ ويكافح من أجل الخروج . وقد تمثلت مشكلاته السلوكية الرئيسية في رفض الانخراط في أي نشاط . وفى البداية تم التغلب ، على ذلك عن طريق التدرج في تقديم مهمة سهلة وبسيطة مع قدر معقول من المساعدة البدنية والتعزيز الاجتماعي. وقد كان القائمون بالرعاية يجلسون في مقابل مايك في وضع يجعلهم يحدون من قدرته على الحركة وعندما كان يقف كانوا يساعدونه برفق ولطف على أن يعود إلى مقعده ويعيدون توجيه المهمة .

وهذا الإجراء قد حقق الحد الأدنى من الفاعلية وقد استخدم عدة ترتيبات للضبط البيئي. وقد تم وضع مايك في مقعد ظهره للحائط ووضعت أمامه منضدة بحيث تفصل بينه وبين القائم برعايته . وقد تم تقديم الثناء اللفظي والحسي على التعاون في أي مهمة أثناء الأيام الخمسة الأولى . وكذلك تمت إضافة فترات راحة قصيرة بجدول العمل خلال اليوم . وكانت تلك التعديلات فعالةً في ضبط سلوك مايك ، حيث لوحظ وجود انخفاض تدريجي في السلوكيات التي تتسم بالتجنب . وقبل نهاية عشرة أيام كان مايك قابلاً لإعادة توجيهه نحو المهام ، وكان متجاوباً مع وجود وتفاعلات القائمين بالرعاية .

حالة ماجدلين

جاءت ماجدلين إلى العيادة النفسية بسبب تغيرات مثيرة في نماذج سلوكها

فقد كانت أكثر نشاطاً وحيويةً في تفاعلها مع بيئتها في البيت والعمل. ففي الورشة في ما مضى كانت تظل رهينة المقعد ولا تفعل شيئاً طوال النهار ما لم يطلب منها أن تقوم بمهمةٍ ما . وحديثاً بدأت تصرخ وتبكي ، وترمي الأشياء وتتـرك مقعـد العمل ، وتضرب العمال الآخرين . وفي مكان إقامتها كانت تصرخ وتصيح حتـى الساعات الأولى من الصباح الباكر ، وترمي الأشياء دون تحذير ، وتجـري إلـى بيوت الجيران ، وترمى نفسها على أعتابهم وتصرخ . وفى الورشة كانت فعالـة على نحو خاص في ضبط سلوكيات القائمين بالرعاية في محاولتها لكسب انتباههم دون إنجاز أي مهام. وكانت صرخاتها عالية على نحو خاص ومزعجـة لجميـع المحيطين بها. وإذا لم ينتبه إليها أحد إلى فترة من الوقت . فإنها تبدأ في الصـراخ والصياح ولا تتوقف عن ذلك حتى يقترب منها أفراد هيئة العاملين . وإذا حـاولوا أن يعيدوا توجيهها إلى العمل فإنها تبدأ في الصراخ . كما أن تجاهلها عن طريـق المشي بعيداً عنها قد أدى إلى الصراخ وفى هذه الحالة فان سلوك الصراخ قد تـم تعزيزه بواسطة الانتباه الزائد من قبل القائمين بالرعاية وكذلك من خـلال تجنـب العمل الذي أدى إليه الصراخ .

ونظرا لأن الانتباه كان معززا مهما بالنسبة لها ، فان جهود البرنامج قد تم توجيهها بحيث تركز على الانتباه لسلوكيات الالتزام بالمهمة وعلى زيادة استقلالها في أداء المهام . ونظراً لأنها قد خبرت وعايشت بعض الحدود والقيـود الحركيـة الصغيرة فقد تم إعداد وسيلة أدت إلى تسهيل إنجاز المهـام ، وسـمحت بـالأداء المستقل للمهام . وتم تجاهل الصراخ ، وتم توجيهها للمهمة ، وتم تقديم المساعدة ، وكذلك تم تقديم الثناء لها على المشاركة في المهمة . وقد تم توظيف عدة مـداخل للسلوكيات غير الملائمة الأخرى مثل الضرب ، ورمي المواد ، أو دفع المنضدة .

وقد أدت هذه الاستراتيجية إلى خفض الصراخ والاستجابات غير الملائمة الأخرى وكذلك أدت إلى زيادة المشاركة في المهمة ، وزيادة الإنتاج. ومع ذلك فإن

أي محاولة لإطفاء المساعدة وزيادة الاستقلال قد أدت إلى نهاية الانخراط في المهمة ، حيث أنها كانت تجلس وتنتظر المساعدة أو المثيرات التي كانت تتلقاها من قبل . وقد تم التغلب على تلك المشكلة عن طريق تركيز الانتباه على استجابات الالتزام بالمهمة بدلاً من التركيز على التعثر في أداء المهمة . وكان القائم بالرعاية يقف خلف ماجدلين بدلاً من أن يجلس في مقابلها أو بجوارها . وقد أدى هذا الاقتراب إلى تمكين القائم بالرعاية من أن يخطو للخلف دون أن تشعر به وأن يخطو للأمام ليقدم لها الثناء اللفظي والملموس ، ثم يبتعد بالتدريج . ومن ثم ازداد الأداء المستقل على نحو متزايد من خلال التعزيز المتقطع بينما انخفض الإشراف .

حالة ولتر :

وضع ولتر في بيت جماعي وورشة مزودة بمكان للإقامة . كان يضرب ويركل الآخرين ، ويرمي الأشياء ، ويصرخ ، ويكلم نفسه بضمير الغائب ، وفي الورشة كانت كثير من سلوكيات ولتر فعالة جداً في جذب الانتباه إليه . وكان أحياناً يصيح ويصرخ أو يغني أغاني تجديفية ، وكان يضرب المنضدة بقبضته ، أو يدفع المنضدة ، أو يرمي مواد العمل ، أو يضرب القائم برعايته ، أو يبصق في وجهه . وغالباً ما كان القائمون بالرعاية يقتربون منه ليضربوه ، ويعيدوا توجيهه للعمل . وكانت محاولات إعادة توجيهه تؤدي إلى استجابات بدنية في أغلب الأحوال ؛ مثل رمي الأشياء ، والضرب ، والدفع ... الخ . وقد اشتملت استراتيجية التدخل (التعليم الملطف) مع ولتر على تجنب السلوك اللفظي كله ، وإعادة توجيه إلى المهمة ، ومنع أو مقاطعة السلوكيات أو الاستجابات العدوانية ، ومكافأته على سلوك الالتزام بالمهمة . وبالإضافة إلى ذلك تم تقديم فترات راحة قصيرة بعد إكمال عدد محدد من وحدات العمل .

وقد ازداد هذا العدد بزيادة الاستجابات الناجحة . وقد صدرت تعليمات لجميع القائمين بالرعاية بأن يتجاهلوا جميع تفاعلاته اللفظية ، وألا يقتربوا منه

عندما يكون القائم برعايته يعمل معه . ونظراً لأن رمي الأشياء سلوك خطير على نحوٍ خاص بالنسبة للقائمين بالرعاية والآخرين الموجودين في الحجرة ، فقد تم تنظيم جلوس الآخرين بعيداً عنه ، وجلس القائم بالرعاية أقرب ما يكون من يده التي يرمي بها الأشياء ، وقد ركز انتباهه على يده وكان يعترضها ليصد الأشياء التي يريد أن يرميها بمجرد أن يرفع يده ليرميها . وعندما يرمي شيئاً ما ، يتم إحضار جزء جديد لتستمر المهمة ، وقد استخدمت إعادة التوجيه مع سلوكيات أخرى مثل العض والبصق .

وبصفةٍ عامة ، وعبر جميع سلوكيات عدم الالتزام بالمهمة والسلوكيات غير الملائمة، فإن الهدف كان إعادة توجيه ولتر إلى المهمة ، وتقديم أكبر قدر ممكن من المساعدة . وقد أصبحت ألفاظ الثناء ، والمصافحات ، والربت على الكتب ، في فترات الراحة القصيرة معززات فعالة . وقد انخفضت السلوكيات غير الملائمة وحلت محلها الاستجابات الملائمة ، استجابات الالتزام بالمهمة .

حالة جورج :

تمثلت مشكلة جورج في العدوان اللفظي . وكان سرعان ما يغضب ويسب ويلعن ويخبر أهله بأنه يبغضهم ويمقتهم ويهدد بأن يخبر العاملين الاجتماعيين عن المعاملة السيئة التي يعاملونه بها ، وكان يرفض المشاركة في الأنشطة ، ويرفض أن يكمل المهام المكلف بها في البيت . وبشكلٍ عام قد تسبب في إحباط والديه بفعل اتجاهه السلبي وعصيانه وشروده . وكانت النتيجة المتكررة لتلك الاستراتيجيات هي الجدال المتواصل والكراهية المتزايدة ، ونقص المشاركة . وقد اشتملت استراتيجية التعليم الملطف الأساسية الأولى على تجاهل عدوانه اللفظي وعدم المشاركة لديه بالإضافة إلى إعادة التوجيه غير اللفظي والثناء اللفظي والملموس على سلوك الالتزام بالمهمة . وعند دخوله الورشة في اليوم الأول حدث هذا التبادل :

المدرب : مرحباً يا جورج . كم هو لطيف أن أراك ، هيا نذهب إلى الورشة، ونبدأ العمل .

جورج : لا أريد أن أعمل .

م : يشير إلى الورشة ، لا تعليق ، لا تواصل بصري .

ج : يمشي إلى الورشة .

م : حسناً (يربت على كتفيه) . كم هو لطيف أنك معنا اليوم .

ج : لا أريد أن أفعل ذلك .

م : لا تعليق ، لا تواصل بصري ، ينظر ويشير إلى العمل .

ج : قلت لك أني لا أريد أن أعمل .

م : (يواصل التجاهل وإعادة التوجيه)

ج : ما الحكاية ؟ هل أنت أصم ؟ !

م : (يواصل التجاهل) .

ج : (يبدأ في العمل)

م : حسناً . إنك تقوم بمهمة لطيفة .

ومنذ ذلك الحين قد واصل جورج العمل وكان يحصل على الثناء اللفظي والربت على كتفيه في مقابل سلوك الالتزام بالمهمة . كما أن والديه قد عملا معه في الورشة ، وتعلما أن يتجاهلا عدوانه اللفظي وأن يكافئا أدائه وإنجازه . كما أنهما قد تعلما أن ينظما سلوكياته اللفظية في الفسحة ، ليس فقط من خلال تجاهل السلوكيات والاستجابات غير الملائمة (لماذا أحضرتني إلى هنا ؟ - إنني أكره ذلك) ولكن أيضاً من خلال إعادة توجيه استجاباته اللفظية إلى مواضيع ملائمة والانتباه إلى تلك الاستجابات والتجاوب معها . وبهذه الطريقة فإنهما قد تعلما ألا يتجاهلا ويوجها سلوكه اللفظي فحسب ، ولكن أيضاً أن يبدأا في الاستمتاع بجورج كشخص وأن يبدأا في إعلان نموذج من التفاعلات الإيجابية معه .

حالة سام :

كان سام في الثامنة عشرة من عمره ، وقد قضى فترة كبيرة من السنتين السابقتين في بدلة تقيد وتكبح حركته بسبب سلوك إيذاء الذات . وكذلك كان يلبس خوذة ذات قناع تقفل عند عنقه. وقضى في برنامج التعليم الملطف ١١ أسبوعاً . وقد تم تشخيصه على أنه متخلف عقلياً تخلفاً حاداً ويعاني من التوحد . وقد أظهر مجموعة من السلوكيات الحادة والعدوانية ، ومنها : صفعات عنيفة على وجهه ، ولدغات عنيفة على وجهه ، وعضات عميقة في يديه ، ولدغات حادة في أنفه ، وضرب الرأس بشدة ، وجذب الشعر بشدة . كما أنه أصبح عدوانياً نحو الآخرين عندما كان يتلقى تعليمات تتسم بالأوامر والمطالب . وقد شمل عدوانه على الآخرين الضرب والعض والرفس وشد الشعر . وقد كانت سلوكيات إيذاء الذات لديه تحدث بكثافة وحدة بحيث تحدث تدميرات بدنية في خلال ثوانٍ معدودات إذا لم تتم وقايته وحمايته بطريقة ما . وقد ذكرت أمه أنه بدون البدلة التي تقيد حركته والخوذة ذات القناع فإن سلوكيات إيذاء الذات لديه كانت مستمرة ومتواصلة .

وكانت أول خطوة في العملية التعليمية هي إزالة وسائل الكبح على نحوٍ دائم وتوفير الدعم بمعدل ١ : ١ وأثناء الجلسات التعليمية الأولى كان القائمون برعايته يقاطعون إيذاء الذات لديه ويعدون توجيه يديه لمهمة تعليمية. وأثناء إحدى الفترات في الجلسة الأولى أصبح عنيفاً للغاية ، وأمسك اثنان من القائمين بالرعاية بذراعيه ، وفي نفس الوقت كانا يقومان بإعادة توجيهه إلى المهمة ويقومان بإطرائه والثناء عليه ومجاملته . وكانت تلك المرة الوحيدة التي كان من الضروري الإمساك بذراعيه . وفي جميع الجلسات التالية كان القائمون برعايته مستعدون ومهيئون لمنع تلك السلوكيات من الزيادة والتصعيد . وقبيل الجلسة الثانية حاول أن ينخرط في سلوكيات إيذاء الذات بمعدل ٨,٣ % من وقت الجلسة ، ولكن حتى ذلك لم يكن مؤذياً من الناحية البدنية .

وقبل الجلسة الثانية تم تحليل تفاعلات سام مع القائمين برعايته وكذلك تم تحليل استجاباته لمجموعة من الأحداث البيئية . وقد تم تحديد اثنين من المقدمات السلوكية التي كانت تسبق حدوث سلوك إيذاء الذات وهما : نقص الانتباه ، بداية المطالب التعليمية . وقد وجد أن الانتباه كان يسبب سلوك إيذاء الذات لأن جون كان يسوي بينه وبين الأوامر والمطالب ، وكان يهرب من المواقف الضاغطة والمواقف التي تتسم بالمطالبة عن طريق الانخراط في سلوك إيذاء الذات . وكذلك كان يجذب القائمين بالرعاية إليه من خلال إيذاء ذاته . وقد تعلم أن تلك السلوكيات سوف تعرضه للقيود ، وبالنسبة له كانت القيود تمثل مكافأة – حيث أنها كانت الطريقة الوحيدة التي يمكنه من خلالها الحصول على الاتصال الإنساني . وتمثلت الأهداف التعليمية في :

١- إعادة بناء التفاعلات معه بحيث يمكن استخدامها لخلق ومكافأة التفاعلات الاجتماعية الإيجابية وليس التفاعلات التي تتضمن سلوك إيذاء الذات .
٢- تعليمه أن وجودنا يعني ويمثل الأمن والأمان ، ولا يمثل المطالب الضاغطة .
٣- تعليمه أن تفاعلاتنا تؤدي إلى بداية المكافأة وليس بداية المطالب أو استخدام الكبح .

وقد استخدم نموذج " التجاهل – إعادة التوجيه – المكافأة " لتعليمه قيمة الوجود الإنساني والتفاعلات الإنسانية . وتمت مقاطعة محاولاته لإيذاء ذاته حيث تم منع يديه وفمه من الوصول إلى أجزاء الجسم الأخرى ، وقد تم تجنب الاتصال البدني المدعم معه أثناء حدوث العدوان على الذات أو إيذاء الذات بحيث لا يخدم الاتصال كشكل من أشكال الانتباه . وأثناء المقاطعة تمت إعادة توجيه يديه بشكل تلقائي للمهمة . وقد خدمت إعادة التوجيه كرسالة غير لفظية تعلمه وتخبره أن عليه أن يعمل كي يتلقى المكافأة . وقد تكونت المكافأة من الربت على الكتف والثناء

اللفظي والتشجيع .

وفي البداية ارتكزت معظم الجهود على تعليم سام أن وجود القائم بالرعاية يرمز إلى الأمن والاتساق والتناسق والتناغم . وقد بذلت كل الجهود لمنعه من إيذاء ذاته . وفي عدد قليل من المناسبات تمكن سام من أن يعض نفسه عضاً خفيفاً أو أن يجذب بعضاً من شعره ، وفي بعض الأحيان تمكن من لدغ القائمين برعايته وخمشهم بأظافره ، وقد تم تجاهل ذلك . وقد عليه على نحو متواصل طرق سهلة للمشاركة (مهام تتكون من خطوة أو خطوتين مثل فتح الباب ، التمشية أو التنزه ، صب العصير في الكأس) . وقد تمت مكافأة أي مستوى من المشاركة بسخاء ، حتى لو قام القائمون بالرعاية بمعظم المهمة معه . وأثناء الأيام القليلة الأولى ، كان القائم برعايته قريباً منه وملاصقاً له ، وغالباً ما يتتبع حركاته دون أن يشعر به. وفي خلال عدد قليل من الأيام تعلم سام أن وجود القائمين برعايته يمثل الأمن والأمان . وعند هذه النقطة كان من الممكن تقليل تتبع حركاته وعدم الاستمرار فيه. وانخفضت حدة سلوك إيذاء الذات . وعلى الرغم من أن معدل محاولات إيذاء الذات لديه قد ظل عند مستوى غير مقبول ، فإن حدة هذا السلوك قد بدأت تنحسر وتتضاءل .

وبينما تم إقرار وتدعيم الأمان في الوجود الإنساني قامت الجهود بتسليط الأضواء على تعليمه أن المشاركة والتفاعل مع القائمين برعايته يثمران المكافأة . ولتعليمه أنهما أكثر فعاليةً من الانخراط في إيذاء الذات في الحصول على المكافأة ، وكان لا بد من التأكد من حدوث المشاركة الناجحة، ومن زيادة قوة المكافأة الإنسانية إلى الحد الأقصى . وقد تم تبسيط جميع المهام التعليمية في خطوات محددة للتأكد من النجاح ، وتم انتخاب واختيار المهام التي يستطيع ممارستها بالفعل وبنجاح . وتمت زيادة قوة المكافأة إلى الحد الأقصى عن طريق تقليل الانتباه الذي تلقاه السلوكيات التي تشتمل على إيذاء الذات كما استخدم أسلوب التعليم في صمت

للحفاظ على الانتباه كله لاستخدامه في المكافأة . وقد تم تقديم قدرٍ كبير من المكافأة الاجتماعية على أي قدر من العمل ولو كان قليلاً ، وإعادة توجيه السلوك نحو الاستجابات التي تثمر المكافأة وتنقل وتوصل ثنائها بطريقة تتسم بالدفء والحماس والتعاطف . وبينما تعلم أن المكافأة نتيجة يمكن التنبؤ بها من نتائج المشاركة والتفاعل ، فإن حدة وكثافة وطول فترة محاولاته لإيذاء الذات قد انخفضت بسرعة، وبدأت علامات الترابط في الظهور قبل اليوم الخامس (ومن هذه العلامات : الابتسامات ، والضحكات ، والأحضان) . وعندما تعلم سام أن الأمن والأمان والتناسق والتساوق والتناغم والمكافأة خصائص متأصلة في الوجود الإنساني والتفاعلات الإنسانية . استطاع القائمون برعايته أن يطفئوا ويقللوا الاقتراب البدني. ولم يتم استخدام العقاب على الإطلاق رغم أن المتخصصين يرون أن تاريخ سام يجعل استخدام العقاب ضرورة مطلقة . وقد أقام في بيت من البيوت الجماعية لفترة تزيد على سنتين ولا يبدي الآن أي سلوك من سلوكيات إيذاء الذات . وبالتسامح والدفء والتعاطف استطاع القائمون برعايته أن يعيدوا توجيه تدمير الذات لديه إلى تفاعلات إنسانية متبادلة ومفعمة بالمعنى . وبينما كانت التفاعلات العادلة المنصفة المترابطة تظهر وتبرز نفسها ، وكانت الطبيعة الجدلية للتعليم أكثر وضوحاً . وبدأت التفاعلات المتبادلة في الظهور والبزوغ : ومنها الابتسامات ، والنظرات ، واللمسات ، والمصافحات ، والضحك ، وألفاظ الإطراء والثناء والمدح .

حالة تشارلز

تشارلز شاب في السادسة عشرة من العمر ذي تخلف عقلي خفيف ، وقد قضى فترة معقولة من الوقت في المكان المعد للوقت المستقطع في مدرسته بسبب سلوكيات عدوانية للغاية. وقد دخل في برنامج للتعليم الملطف بناءً على طلب من والديه . وقد اشترك في البرنامج في الفصل لمدة خمسة أسابيع . وبدخوله البرنامج انخرط في مجموعة السلوكيات التمزيقية والتخريبية . وعندما كانت توجه إليه

توجيهات تتسم بالمطالب أو الأوامر ، فانه كان يعض ذراعه ، ويحاول أن يخلــع ملابسة ، وينام على الأرض ، ويرمى الأشياء ، ويصفع المعلمة ، ثــم يصــيح . وعند غياب الطلبات أو الأوامر فإنه لم ينخرط في تلك السلوكيات . وأثناء الخمسة أيام الأولى انخرط في تلك المجموعة من السلوكيات التجنبية لمدة ١.-٤. دقيقة في بداية كل جلسة من الجلسات التعليمية والتي كانت تستمر لمدة ساعتين .

وقد استخدم النموذج التعليمي التجاهل ــ إعادة التوجيه ــ المكافأة لتوجيــه جميع التفاعلات التعليمية نحو الاستجابات الايجابية التقى يمكن مكافئتها والتي تتسم بالمشاركة. والتجاهل في هذا السياق يعنى الامتناع عن التسليم والإقرار بحــدوث سلوك الابتعاد عن المهمة أو الشرود عنها. وعلى سبيل المثال إذا ارتمى تشــارلز على الأرض خلال جلسة تعليمية ، فإن القائم بالرعاية كان يحضــر المــواد إلــى الأرض ويحاول أن يبادر بالمشاركة والتفاعل على الأرض . ولم يحــاول القــائم بالرعاية أن يداهنه أو يستحثه على العودة إلى الكرسي . وقد ظل تركيــز التعلــيم منصباً على المشاركة والتفاعل أكثر مما ينصب على سلوك الخروج من المقعــد. وقد تم تقليل وتقليص التواصل البصري واللفظي والبدني أثنــاء تلــك اللحظــات المكثفة. وأثناء استعادة المشاركة والتفاعل ، قام القائم بالرعاية بتقــديم المثيــرات والحوافز لإعادته إلى مقعده . وعندما كان يقاوم الحوافز والبواعث على العودة إلى المقعد ، كان القائم بالرعاية يواصل التعليم على الأرض . وقد عاد إلى مقعده أثناء كل جلسة تعليمية بدون استثناء .

وقد تم استخدام المقاطعة عندما كان سلوك تشارلز يعرضــه أو يعــرض الآخرين للخطر. فعندما كان ***تشارلز*** يسلك سلوكا عدوانياً ، كان القــائم بالرعايــة يفرد ذراعيه ليعوق ضرباته . وقد تم تجنب الكبح والتقييد البــدني . وبمجــرد أن تمت مقاطعة الضربة ، أعيد توجيه ***تشارلز*** إلى المشاركة والتفاعل . وقــد كانــت استراتيجيتي التجاهل والمقاطعة سلبيتين . حيث أنهما كانتــا تحــدثان – دائمــا –

متزامنتين مع إعادة التوجيه . وقد قامت إعادة التوجيه غير اللفظية بإخبار *تشارلز* بالاستجابات التي ينبغي أن ينخرط أو يشترك فيها بدلاً من سلوكيات الابتعاد عن المهمة أو السلوكيات العدوانية، وكذلك بإخباره بالاستجابات التي سوف تثمر المكافأة . وكان لكل مثير أو حافز يقدم لإعادة توجيه سلوك تشارلز هدف واضح لاستعادة المشاركة والتفاعل . وقد استخدمت المثيرات اليدوية فقط إذا لم تكن التلميحات ذات قوة كافية

وكان أهم مكون من مكونات تسلسل التجاهل – إعادة التوجيه – المكافأة هو تزويد *تشارلز* بالثناء والمدح اللفظي الملموس المتكرر المفعم بالبهجة على أي مشاركة من قبله حتى لو كانت السلوكيات التمزيقية موجودة في نفس الوقت . وكان على جميع التفاعلات التعليمية مع تشارلز أن تؤدى إلى المكافأة . ومن البداية تم تسهيل المشاركة والتفاعل وجعلهما خاليين من الأخطاء بقدر المستطاع بحيث يمكن منح المكافأة والانتباه بشكل متكرر للاستجابات المرغوبة. وقد تم بناء يومه بعدد كبير من الفرص لمنح المكافأة . وقد تكونت المكافأة من الاستجابات الاجتماعية التي أكدت على القيمة، والتقدير، والتقبل ، والاستحسان ، والقناعة ، والرضا. وقد تعليم *تشارلز* قيمة المكافأة الاجتماعية من خلال تجاهل وإعادة توجيه السلوك الذي لا يتسم بالمشاركة ، ومن خلال توجيه جميع التفاعلات نحو الاستجابات التي يمكن مكافأتها ، ومن خلال جعل المشاركة والتفاعل متاحتين وميسورتين بحيث يسود منح المكافأة على جميع التفاعلات ، ومن خلال خلق الاستجابات الايجابية القابلة للمكافأة والتركيز عليها ، ومن خلال التعليم في صمت بحيث يمكن استخدام كلماتنا وأفعالنا في المكافأة فقط ، وكذلك من خلال التسليم والقبول بنسق قيمي يرتكز على تعليم قيمة الوجود الإنساني ، والتفاعل الإنساني ، والمشاركة الإنسانية ، بدلا من التركيز على إزالة الاستجابات غير التكيفية.

وكان من المهم بالنسبة للقائم بالرعاية أن يقلل ويقلص الانتباه والاهتمام

الذي يعيره لسلوكيات تشارلز . وعلى سبيل المثال عندما حاول خلع ملابسه ، لم يقل القائمون برعايته شيئاً ، وفي نفس الوقت كانوا يحضرون مهمة ما نحو يديه سعياً منهم لإحداث المكافأة . وقد سمحت تلك الاستراتيجيات والأساليب والفنيات للقائمين بالرعاية بتحديد أساليب قياس التفاعلات التعليمية . وبينما كانت سلوكياته تزداد وتنحسر ، كانت هناك لحظات حادة يصعب فيها التجاهل وإعادة التوجيه ، وقد قوبلت محاولات المكافأة بالرفض . وفي أثناء تلك الجلسات التعليمية الأولى احتفظ القائمون بالرعاية على نحو متواصل بالبناء وبتركيز التفاعلات التعليمية (بمعنى أنه كان لزاماً على المكافأة أن تسود) . ونظراً لأن تشارلز كان لديه طرق كثيرة لتمزيق وتغيير تركيز التفاعلات ، فقد كان لزاماً على القائمين برعايته أن يحددوا أساليب قياس التفاعلات وأن يتجنبوا تغيير أهدافهم وأساليبهم ونسقهم القيمي تحت تأثير الحدة الأولية لسلوكه .

وبينما تعلم تشارلز أن المشاركة والتفاعلات العادلة كانت متاحة وميسورة وسهلة المنال وتتسم بالمكافأة أكثر من التجنب ، استطاع القائمون بالرعاية أن يقللوا التجاهل والمقاطعة وإعادة التوجيه . وبدأ منح المكافأة والبحث عنها يسود ويهيمن على التفاعلات التعليمية . وبينما تعلم أن المشاركة والتفاعل يثمران المكافأة وأن التجنب لم يكن استجابة فعالة في الحصول على المكافأة ، تمكن القائمون برعايته من زيادة تعقيد مشاركته وتفاعلاته ، وتقليل الاقتراب البدني ، وخفض نسبة الاتصالات المكافئة التي كان يحصل عليها عند المشاركة في الأنشطة التعليمية . وفي خلال أسبوع لم يعد تشارلز عدوانياً ، ولم يعد يتسم بالتجنب . وقد تعلم أن المكافأة الإنسانية تثمر المكافأة .

ثالثاً : إجابات التعليم الملطف على تساؤلات الآباء والقائمين بالرعاية

س ١ : ما الذي يمكن أن أفعله في مواقف إيذاء الذات ؟

ج ١ : إذا انخرط الفرد في سلوكيات إيذاء الذات على نحو مكثف...

أزل الخوذات ، والأقنعة ، وغيرها من أشكال القيود والكبح ، و لتحاول زيادة عدد العاملين بمعدل واحد لكل فرد . كن مستعداً لأن تركز على البرمجة المتطورة والمكثفة لعدة أيام أو أسابيع . استخدم استراتيجيات التنظيم البيئي التي تتسم بالمرونة وحدد مكانك ومكان الفرد بحيث يتم منع سلوك إيذاء الذات . أبعد الفرد عن الحوائط والمنضدة والكراسي والأسطح الصلبة ، إذا اقتضت الضرورة ذلك . أعد توجيه الفرد بطريقة بدنية برقة وبلطف نحو المهمة عندما تبدأ الضربات أو اللكمات في الحدوث . إذا أدى ذلك إلي الانجذاب نحو الشجار أو العراك ، فعليك أن تتبع الضربات ، وأن تسمح للفرد بأن يضرب يدك أو ذراعك . لا تقل شيئاً واستمر في إعادة التوجيه بالتلميحات أو بطريقة بدنية . قلل الترتيبات البيئية عندما تقل كثافة السلوك ، وتبدأ المساواة السلوكية في الظهور والبزوغ .

س ٢ : ما الذي يمكن أن أفعله في مواقف نوبات الغضب الشديد

ج ٢ : إذا كان الفرد فوق (وراء) إعادة التوجيه في الوقت الحالي ،

إذا أمكن ، حاول أن تعيد توجيه الفرد بهدوء وبطريقة بعيده عن التدخل والتطفل ، إذا لم تتمكن من ذلك في الحال ، فعليك أن تحمى نفسك والفرد والآخرين من خلال التنظيم البيئي حتى تخبو جذوة الغضب . أثناء ذروة الغضب ، لا تعاقب الفرد . والتزم الهدوء والسكون . وبينما ينحسر طوفان الغضب ويخبو لهيبه ، فلتحاول إعادة توجيه الفرد برقة نحو مهمة أو نشاط لتحاول إحداث المكافأة . وأثناء إعادة التوجيه ، ركّز على المشاركة بحيث تصل المكافأة إلى ذروتها ثم ركز على

المنع أو الوقاية من خلال تحديد العلامات والنُذُر السلوكية والنفسية التي تؤدى إلي نوبات الغضب الشديد . في المستقبل ، عندما تبدأ تلك النُذُر والعلامات في الظهور، أعد توجيه الفرد. وليس من الضروري أن نعاقب الفرد على غضب عــاطفي . إن المهم هو أن نساعد الفرد على أن يعرف أننا نرمز إلى الأمن والأمان . إذا ضرب الفرد نفسه فمن الأفضل بكل بساطة أن نتعقب ونتتبع سلوك العدوان على الــذات ، بمعنى أن تستخدم يديك وذراعيك لتلقى الضربة وإعادة توجيه الفــرد . إذا أفلــت الفرد منك ، فعليك أن تبتعد عن مدى يديه بهدوء ، بمعنى أن تتحرك وتنتقل إلــى الجانب الآخر من المنضدة أو الكرسي (إذا كان ذلك ضرورياً) ، ولكن استمر فــي التركيز على إعادة التوجيه ومنح المكافأة . ومن المهم أن نستمر في تذكير أنفســنا بأن ردود أفعالنا المرتكزة على قوة نسقنا القيمي هي التي سوف تؤدى إلى زيادة أو نقص نوبة الغضب لدى شخص آخر .

س ٣ : ما الذي يمكن أن أفعله في مواقف نذر الغضب (مقدمات الغضب الشديد) ؟

ج ٣ : إذا كان الفرد يتجه نحو نوبة غضب شديدة ...

عليك أن تحدد نذر الغضب ومقدماته التي تؤدى إلى نوبات الغضــب الشــديد بحيث يمكن منع تلك النوبات . بهدوء وجه بعض التعليمات للفرد فى صورة هدف. مثل " هيا بنا نفعل شيئاً آخر .. " قم بإزالة الأشياء غير الضرورية من حول الفرد لتجنب رمى الأشياء أو تدمير الممتلكات . ساعد الفرد على مواصلة المشاركة من خلال التلميحات أو من خلال المساعدة البدنية . خذ فترة اســتراحة قصــيرة مــع الفرد، إذا كان ذلك مفيداً . وبينما تقل العلاقات ، فعليك أن تعيد التوجيه نحو النشاط أو المهمة مرة ثانية ، وليكن ذلك برقة .

س ٤ : ما الذي يمكن أن أفعله في موقف إثارة الذات

ج ٤ : إذا كان الفرد يثير نفسه ....

إذا لم يتدخل ذلك في التعليم ، فلتتجاهل الأمر . أما إذا تدخل في التعليم ، فإن عليك أن تجد طريقة لمنع ذلك أو إعاقته برقة ولطف ، دون تقييد الفرد أو كبحه ، بل ودون لمسه بصفة عامة . إذا كان الفرد يلوّح بيديه أو ذراعيه ، فلتستخدم المهام التي تشغل كلتا اليدين . استخدم المهام التي تتطلب خطوات سريعة ومتواصلة . إذا تأرجح الفرد أو اهتز ، فلتُعِدّ مقعداً أو ترتب مكاناً للمنضدة بحيث يتم تقليل الأرجحة أو الاهتزاز . حبذا لو تم تنفيذ المهمة واقفاً ، إذا دعت الضرورة لذلك .

س ٥ : الخوف من الاندماج والتكامل

ج ٥ : إذا كنت تخشى أن تجعل الفرد يذهب إلى المدرسة أو العمل أو أن يعيش مع الآخرين بسبب خطورة سلوكيات معينة ....

عليك أن تقوم بتعليم المساواة التفاعلية بأسرع ما يمكن . وفى نفس الوقت ادمج الفرد مع مجموعة من الأفراد الذين تمكنوا من تحقيق المساواة التفاعلية . وتجنب وضع الفرد مع أفراد آخرين يعانون من مشكلات سلوكية مماثلة . علِّم الأفراد الآخرين كيف يتفاعلون معه إذا حدثت السلوكيات غير التكيفية . تجنب وضع الفرد بالقرب من العاجزين . وعليك أن تعد وتطور يوماً يتسم بالنشاط وحسن البناء . علِّم المشاركة لجميع الذين يعيشون ويعملون ويذهبون للمدرسة معاً.

س ٦ : ما الذي يمكن أن أفعله في مواقف رفض المشاركة ؟

ج ٦ : إذا رفض الفرد أن يشارك ...

تأكد من وجود بناء أو تركيب أو ترتيب كافٍ لليوم . تأكد من أن القائمين بالرعاية لا يقومون بمكافأة السلوكيات التي تتسم بالمشاركة من خلال تملق

ومداهنة الفرد بحيث لا يعيرون السلوكيات التي لا تتسم بالمشاركة اهتماماً أكبر من الذي يعيرونه للسلوكيات التي تتسم بالمشاركة . وعندما يرفض الفرد المشـــاركة ، حاول أن تأخذه من يده أو ذراعه برقة ورفق . فإذا أظهر تعاوناً ، فلتمض قدماً بأن تدعم وتعزز سلوك التعاون .

س ٧ : ما الذي يمكن أن أفعله في مواقف الإصرار على عدم المشاركة ؟

س ٨ : إذا كان الفرد لا يزال يرفض المشاركة ...

عليك أن تقدم المثيرات مرة ثانية . ولتجعل المهمة أسهل وأسهل ولتكـــافئ أى اقتراب نحو المشاركة . لا تنجذب نحو حرب أو عراك مع الفرد؛ فالمشـــاركة هي الهدف في الوقت الحالي وليس اكتساب المهارة . و لتبق على مقربة من الفرد ولكن لا تتواصل معه بصرياً أو لفظياً بخلاف التلميحات والإرشادات اللحظيـــة أو إعادة التوجيه اللفظي . ولتكن مهيئاً ومستعداً لفعل ذلك بصبر لفترة مـــن الوقـــت ولتعلم أن عبء المشاركة والتفاعل كله تقريباً يقع عليك .

س ٨ : ما الذي يمكن أن أفعله في مواقف الهروب ؟

ج ٨ : إذا هرب الفرد من الفصل أو مكان العمل أو البيت إلى مكان يحتمـــل أن يكون خطيراً. حاول أن تلحق به بسرعة و بطريقة غير مباشرة بقدر الإمكـــان . حاول أن تعوق أي تقدم ما لم يؤدّ ذلك إلى المواجهة . أعد التوجيه نحو أي شـــيء ذي قيمة "هيا نجلس على ذلك المقعد" ، "هيا نتمشى" ، " دعنا نلقى نظرة علـــى .." صافحني " إذا أمكن وإذا اقتضت الضرورة ، أمسك الفرد من يده بطريقـــة تتسـم بالتوكيد . وعندما يخبو الباعث على الجري ، فلتعد إلى المكان الملائم . ولتحـــدد أهدافاً واقعية . " سوف أساعدك على فعل خمسة أشياء ، ثم نأخذ فسحة . " ســـاعد الفرد على أن ينجح في المهمة . في المرة التالية أعطه فسحة قبل أن يهرب .

س ٩ : ما الذي يمكن أن أفعله في مواقف رمى الأشياء ؟

ج ٩ : إذا كان الفرد يرمى الأشياء ......

حاول منع ذلك السلوك في المستقبل من خلال التنظيم البيئـي . ولـتمض قدماً في المهمة ، متجاهلاً الأشياء التي رميت على الأرض . تجنب الشعور بأنـك مجبر على جعل الفرد يلتقط الأشياء من الأرض . ولتجعل في متناوله مواد كافيـة بحيث يمكنك أن تمضي قدماً. تجنب استخدام العقاب أو النتائج التي تتسم بالعقـاب مثل التصحيح الزائد أو إعادة الأشياء أو ما شابه ذلك .

س ١٠ : ما الذي يمكن أن أفعله في مواقف الاجترار و القيء ؟

ج ١٠ : إذا كان الفرد يجتر أو يتقيأ الطعام أو يقوم بالاستثارة الذاتية للقيء .

احتفظ بفوطة على مقربة منك لتنظف نفسك عند الضرورة . تجاهل وأعد التوجيه نحو المهمة . لاحظ ترتيبات الجلوس بحيث لا تتعرض للبصاق. ركِّز على المدح و الثناء الملموس .

س ١١ : ما الذي يمكن أن أفعله في مواقف الشره غير الطبيعي (البيكا) ؟

ج ١١ : إذا حاول الفرد أن يأكل أشياءً خطيرة ...

كن حذراً و لتمنع الأذى والضرر من خلال التنظيم البيئي . عنـد تقـديم المهام ، في البداية ، تتبع حركات يدي الفرد خلسةً و لتعرقل وتقلل احتمال و ضع الأشياء في فمه . ركز على المدح والثناء الملموس . اجعل البيئـة أكثـر تعقيـداً بالتدريج . قلل تلك المدعمات أو المعززات عندما تبدأ المساواة في الظهور .

س ١٢ : ما الذي يمكن أن أفعله في مواقف العدوان ؟

ج ١٢ : إذا حاول الفرد أن يضربك ...

حاول أن تحمي نفسك بقدر الإمكان ، كـأن تعـوق الضـربة وتحجبهـا بذراعك. لا تقل شيئاً عن الضربة ، وأعد توجيه الفرد نحو المهمة بهدوء . سـاعد

الفرد في العودة إلى المهمة من خلال التلميحات أو المساعدة البدنية . وضّح وأبرز للفرد الأهداف التعليمية المحددة والواقعية. وامنحه مكافأة كبيرة، واستمر في إعادة التوجيه .

س ١٣ : الألفاظ غير الملائمة

ج ١٣ : إذا كان الفرد يتكلم على نحو متواصل أو غير ملائم أو يصرخ ..

لا تقل شيئاً ، ولا تنظر إلى الفرد . ركز انتباهك على المهمة . أعد توجيه الفرد إلى المهمة من خلال التلميحات . قدم مكافأة على المشاركة رغم استمرار كلام الفرد أو صياحه في الوقت الملائم ، وجه الفرد نحو محادثة ، ولتقم بالبدء فيها وبتركها بحيث يتعلم الفرد مزيداً من وسائل الاتصال الملائمة والمفعمة بالمعنى . استخدم تلك المحادثات كوسيلة أخرى لمكافأة الفرد .

س ١٤ : ما الذي يمكن أن أفعله في مواقف الحديث غير المترابط ؟

ج ١٤ : إذا كان حديث الفرد غير مترابط ، ولكنه في الوقت المناسب والمكان المناسب .

اشترك في المحادثة بأدب ، ولتأخذ بزمام المبادرة في حديث ذي معنى ، ولتكافئ المحادثات الملائمة للوقت والمكان . تأكد من أن الآخرين متناسقون في هذا المدخل لأن ذلك يسهل تعزيز وتدعيم الملائمة للوقت والمكان . إذا كانت المحادثة علامة أو دليل على التخلف العقلي، فإن القائمين بالرعاية يجب أن يركزوا على تعليم المحادثة المفعمة بالمعنى وعلى انسياب الأفكار وتدفقها .

س ١٥ : ما الذي يمكن أن أفعله في مواقف الاكتئاب ؟

ج ١٥ : إذا كان الفرد مكتئباً – يتصف بالانسحاب والنكوص ولا يبالي بنظافة جسمه ، ويصرخ ، ولا يتكلم ....

كن رقيقاً ولطيفاً على نحوٍ خاص . ولتكن بمثابة البناء العاطفي الذي يأوي إليه – قم بتنظيم وجدولة اليوم ، حدد أهدافاً موضوعية ويمكن الوصول إليها . استخدم مكافآت لفظية وملموسة مبالغاً فيها إذا اقتضت الضرورة . ولتتخذ من ميزة المساعدة البدنية وسيلة لتهدئته و طمأنته . تجنب الإسراف في التنقيب عن أسباب الاكتئاب داخل الفرد . وبدلاً من ذلك ، افحص واختبر بناء التدعيم حول الفرد وساعد في تأسيس شبكة حول الفرد تستطيع أن تفي باحتياجاته .

س ١٦ : ماذا أفعل في المواقف أو البيئة غير المشجعة ؟

ج ١٧ : إذا كنت تعتقد أنك تعمل في أكثر المناطق فقراً في العالم ، وأنه يستحيل استخدام التعليم الملطف...

افحص واختبر احتياجات الفرد الذي تقوم بخدمته . رتب أولوية الأفراد طبقاً لحدة الحاجة لتعلم المساواة التفاعلية . قدم أي عدد من الدقائق من التعليم الملطف في اليوم . تأكد من أن الفرد في مشترك برامج اليوم . علم فرداً واحداً في الوقت الواحد إذا لم تستطيع تعليم الجميع . ولتنظر إلى أصعب الأفراد على أنهم قادرون على الترابط معك . استخدام وقتاً إضافياً إذا أمكن . نظم النزلاء والقائمين بالرعاية الآخرين والآباء لإحداث تغيير اجتماعي .

س ١٧ : ما الذي يمكن أن أفعله في مواقف تأييد العقاب

ج ١٧ : إذا كان الفريق النظامي يريد أن يستخدم العقاب ...

لتكن مزوداً بالمعلومات والشهادات والبراهين التي تظهر فاعلية التعليم الملطف . ركز على المكافأة من خلال يوم منظم . ارفض التوقيع على خطة

البرنامج موضحاً مبرراتك لذلك، إذا اقتضت الضرورة ذلك . أخطر وأنـذر أحـد المؤيدين لاستخدام العقاب والكبح . ولتطبق التعليم الملطف من جانبـك كمعلـم . حاول أن تكون نشيطاً سياسياً بهدف المساعدة في سن قوانين جديدة تعزز نوعيـة الحياة وجودتها بدلاً من أن تنقصها . أظهر نجاحك وأبرزه . إذا كان هناك تعذيب على نحو خاص ، فلتعمل مع جمعيات الآباء المحلية على جعل العقـاب معـروف على المستوى العام .

س ١٨ : العقاقير النفسية المنشطة أو المهدئة

ج ١٨ : إذا كان الفرد يتعاطى عقاقير منشطة أو مهدئة مع إشراف معالج نفسي

حاول معرفة ما إذا كان الفرد خالياً من العقاقير . وفى نفس الوقت أشرك الفرد في برنامج تنموي نشيط لتحديد الحاجة للعقاقير . استخدم العقاقير مع الأمراض العقلية، وليس مع المشكلات السلوكية الفردية مثل العدوان . استخدم العقاقير فـي البدايـة لتجعل الفرد أكثر تجاوباً مع التعليم، إذا اقتضت الضرورة ذلـك . إذا اسـتخدمت العقاقير فلتقلل الجرعة عندما يتعلم الفرد المساواة التفاعلية ويتحرك نحو الترابط . استبعد استخدام العقاقير بأسرع ما يمكن .

س ١٩ : الافتقار الي النجاح

ج ١٩ : إذا لم يؤت أي أسلوب ثماره ...

افحص واختبر نسقك القيمي نحو الفرد . اختبر استراتيجياتك و أسـاليبك التعليمية . سل نفسك هل ينصب تركيزك على المهمة أم على التفاعل . سل نفسك هل قمت سهواً أو من غير قصد بتعزيز سلوكيات غير ملائمة ، أو لم تقدم قـدراً كافياً من المكافأة ، أو لم تحدث المكافأة بحيث يمكن منح المكافأة . اختبر درجـة المساعدة التى تقدم لإتمام المهام بنجاح وكذلك اختبر تكرار و توقيت مكافأتك .

س ٢٠ : ما الذي يمكن أن أفعله في مواقف العراك أو المشاجرة ؟

ج ٢٠ : إذا تعارك أحد الأفراد مع فرد آخر .

قدم المساعدة الضرورية المطلوبة للفرد الذي وقع عليـــه الهجـــوم . أعـــد توجيه الفرد الذي ارتكب العدوان لكي تجعل المكافأة تحدث . تجنب الهجمات التي يمكن أن تحدث في المستقبل، وذلك من خلال المزيد من إعادة التوجيه التي تتســـم بالحساسية قبل أن يحدث العنف، وكذلك من خلال تحليل لدرجة الدعم التي يحتاجها كل فرد .

س ٢١ : ما الذي يمكن أن أفعله في مواقف التخلف العقلي الحاد ؟

ج ٢١ : إذا فشل الفرد في الاستجابة على الإطلاق ...

قدم المساعدة البد نية ؛ وإذا اقتضت الضرورة ، فلتعمل ويدك فـــوق يـــد الفرد . عليك أن تقوم بتبسيط المهمة بحيث تتأكد من النجاح . اســـتخدم أســـاليب التعليم الخالي من الأخطاء لمساعدة الفرد على المشاركة . ابحث عن مهام تقع في نطاق قدرة الفرد . حاول أن تعلم الفرد طريقة بديلة لتحقيق الاتصالات الأساسية. قلل المساعدة وقلِّصها بالتدريج .

س ٢٢ : ما الذي يمكن أن أفعله في مواقف التجنيب ؟

ج ٢٢ : إذا نام الفرد على الأرض...

أعد توجيهه إلى مقعده بطريقة لفظية أو من خلال التلميحات . لا تقل شيئاً، ولا تتواصل معه بصرياً . إذا لم يعد إلى مقعده ، فلتقدم مثيراً أو حـــافزاً بـــدنياً . تجنب الجذب العنيف الذي قد يؤدى إلى العراك أو الصراع . إذا اقتضت الضرورة فلتعمل مع الفرد على الأرض حتى يصبح متجاوباً . وعند القيام بالمهمـــة ، أعـــد الفرد لمقعده بينما تحدث المكافأة .

س ٢٤ : ما الذي يمكن أن أفعله في مواقف التفاعلات غير الملائمة ؟

ج ٢٤ : إذا تفاعل الفرد معك أو مع الآخرين بطريقة غير ملائمة أو بطريقة جنسية...

إذا كنت تتعامل مع طفل ، فلتتوقع منه سلوكيات طفل . إذا كنت تتعامل مع مراهق ، فلتتوقع منه سلوكيات مراهق . قم بنمذجة السلوكيات المناسبة ، وعلى سبيل المثال ، قل له " صافحني (بدلاً من العناق والأحضان) " . أعد توجيهه نحو مهمة ما . علّمه السلوكيات الاجتماعية الملائمة في سياق يومه .

س ٢٥ : ما الذي يمكن أن أفعله في مواقف الإقامة الجماعية ؟

ج ٢٥ : إذا شعرت بأنه ليس هناك وقتاً كافياً لتعليم المساواة التفاعلية و الترابط في بيت جماعيٍ ...

أنظر إلى السياق الطبيعي لليوم . ولتفهم أن كثيراً من نظام البيت يمكن أن يصبح بمثابة مجموعة من الفرص لتعليم المكافأة . ولتركز على مهارات الرعاية الذاتية ومهارات الحياة اليومية . حدد مقدار التعليم أو الإشراف الذي ستقوم بـه . ابتكر برنامج "جلوس" (مثل تصنيف وترتيب الآنية الفضية على المنضدة) . و يوفر هذا البرنامج ، لاسيما في البداية، مزيداً من البناء و البصيرة باحتياجات الفرد .

س ٢٦ : ما الذي يمكن أن أفعله في مواقف الخطر على الذات والآخرين ؟

ج ٢٦ : إذا كان الفرد يستطيع أن يحقق الاستقلال الوظيفي ، و لكنه يعتبر خطراً على نفسه وعلى الآخرين ....

عليك أن تبنى وتشكل يوم الفرد . عليك أن تقوم بالإشراف الدقيق وأن تتأكد من حماية الجماعة . قدم مكافآت بسيطة . توقع أن تقوم بالبناء و الإشراف لفترة معقولة من الوقت ، على سبيل المثال ، في بيت جماعي .

س ٢٧ : ما الذي يمكن أن أفعله في مواقف الانسحاب ؟

ج ٢٧ : إذا كان الفرد ينسحب من المشاركة ...

ادرس أسباب الانسحاب ، على سبيل المثال ، نقص الدعم ، تغييرات في أسلوب الحياة ، فقد الشبكات الاجتماعية غير الرسمية ، العزلة ، .. أعد توجيه المصادر لمواجهة تلك الأسباب . تابع لتتأكد من توافر البناء الدقيق والكافي والدعم المطلوب .

س ٢٨ : ما الذي يمكن أن أفعله في مواقف الهذيان أو الهلوسة السمعية والبصرية

ج ٢٨ : إذا كان الفرد يسمع أصواتاً أو يرى أشياء ليست موجودة ..

سل هل هذه السلوكيات تتدخل في سعادة الفرد ورفاهيته . ولترجع إلى معالج نفسي طلباً لتشخيص دقيق ، ورعاية مرهفة ، إذا اقتضت الضرورة ذلك . ولتضع في اعتبارك استخدام الأدوية كوسيلة تدعيم للتفاعلات العادلة . ولتقلل استخدام الأدوية عبر الزمن . ولتتجاهل وتعيد توجيه الفرد عندما تحدث سلوكيات الهلوسة والهذيان .

الفصل السادس

التعليم الملطف في الميزان

التعليم الملطف في ميزان السلوكية

Gentle Teaching & Behaviourism

التعليم الملطف يشبه العلاج السلوكي في أنه يبدأ بتحديد المشكلة تحديداً نوعياً ويرسم أهدافاً مسبقة للعلاج ، ويستخدم كثيراً من الأساليب الشائعة في العلاج السلوكي . ولكنه يختلف عن المناهج السلوكية التقليدية في جوانب منها :

١- أنه يرفض استخدام العقاب تماماً ويتجنب استخدام الأساليب التنفيرية في تعديل السلوك بما في ذلك كل أشكال العقاب كثمن الاستجابة والوقت المستقطع .

٢- يرفض عملية الضبط والتحكم كهدف من الأهداف العلاجية ، ويرى أن أهداف العلاج يجب أن تكون متجهة لتكوين رابطة وجدانية بين المريض والمعالج .

٣- تتجه العملية العلاجية في ضوء هذا المنهج إلى تكوين صلات وجدانية قوية بالمريض، وتتبنى وجهة نظر تربوية نحو مشكلاته ، وتركز على التبادل والأخذ والعطاء بين الطفل والمعالج خلال عملية العلاج .

٤- يراعى العلاج الملطف الجوانب الوجدانية ويجعل لها موقعاً قوياً في أي خطة علاجية بما في ذلك التركيز على الحب والتقبل والتسامح والدفء واحترام المريض . *(عبد الستار إبراهيم، وآخرون ، ١٩٩٣: ١٣٥ - ١٣٦؛ Walker , 1988)*

ويختلف التعليم الملطف عن السلوكية في تركيزه على التقدير غير المشروط ، وفى تحليله وقياسه للمتغيرات المرتبطة بالأزواج أو الثنائيات ***dyadic***

variance وفى افتراضاته. ويتفق معها في أنه يستخدم عدة فنيات سلوكية لتغيير وتعديل السلوك في إجراءات مدخله . ويمكن ملاحظة وتقويم افتراضاته من خلال الاستنتاج . وينادى هذا المدخل بتغيير القائم بالرعاية من خلال التعبير عن التقدير غير المشروط بتكرار يتجاوز الممارسات السلوكية الحالية بكثير *(Walker , 1988 ; Jones ,1990 ; McGee , 1992)* .

وقد دارت معارك حامية الوطيس بين أنصار التعليم الملطف وأنصار السلوكية ، وفي غمار تلك المعارك وصف أنصار التعليم الملطف المداخل السلوكية بأنها مذنبة وخاطئة . ووصفوها بأنها ثقافة الموت ووصفوا تلك المداخل بالتعذيب المتعمد والمقصود ، وشبهوا المعالجين النفسيين بزبانية العذاب وجلاوذة السجون الذين يعذبون المعتقلينْ السياسيين . ويرون أن السلوكية ما هي إلا تكنولوجيا تلك الثقافة التي ترى أننا لسنا إلا مجموعة من المثيرات والاستجابات . ويرون أن الهدف من الحياة من وجهة نظر أولئك السلوكيين هو تحقيق السيطرة والإذعان *(Brandon , 1989 b ; Cuvo , 1992 ; McCaughey , 1992)* .

ويذكر ***جونز*** *(Jones , 1990)* أن ***مك جي*** قد عرض السلوكية على أنها شر مستطير، وتدمير للروح يرتكز على العقاب والخوف . ثم عرض التعليم الملطف على أنه مدخل يتسم بالتحرير والديمقراطية والتقدير وصنفه على أنه النقيض من المدخل السلوكي .

ويرى ***مك جي*** *(McGee , 1985 a)* أن مبادئ وقواعد السلوكية قد ساهمت بقدر كبير في فهمنا لكيفية تعلم الأفراد وكيف أن القائمين بالرعاية يسبرون غور السلوك ويقيسون التغيير الذي يحدث فيه عبر الزمن . ولكن هذه المبادئ والقواعد عندما تنطبق على الأفراد ذوى المشكلات السلوكية الحادة فإنها غالباً ما تؤدى إلى الفشل وإلى سلسلة من الممارسات العقابية . ويتركز هذا الفشل على ضعف

البصيرة بحاجات الأفراد ذوى المشكلات السلوكية الحادة . ويرى أيضاً أن أي تركيز على إزالة السلوكيات غير التكيفية واستئصالها بدلاً من تعليم الترابط مصيره الفشل . ويواصل نقده فيقول : ومن القواعد الأساسية في السلوكية قاعدة أو مبدأ قوة النتائج ، وهذا يعنى أن المكافأة تزيد من احتمال حدوث السلوك ، والعقاب يقلل احتمال حدوث السلوك . والحق أن السلوك السلبي إذا تعرض لعقاب شديد فإنه سيختفي ولكن هذا الاختفاء لا يعتبر تعلماً . إنه بكل بساطة الإذعان والخضوع لقوىً أكبر منا ولا قبل لنا بمواجهتها . إنها نظام تسلطي وقاسٍ من نظم التغيير السلوكي ، فهي لا تقدم إلا القليل في ميدان الأمل والتفاؤل وتقدير الإنسانية لكل من القائم بالرعاية والأفراد ذوى الاحتياجات الخاصة على حدٍ سواء وبضاعتها في هذا المجال مزجاة وكاسدة . إنها تهمش الفرد بدلاً من أن تقوده نحو الترابط . وفوق ذلك فإن الأفراد الذين لهم تاريخ من السلوكيات غير التكيفية القوية يتعلمون أن العقاب طريقة للحياة ، وسبيل لتحقيق التحكم والسيطرة على عالم غير متجاوب ولا معنى له . ويصبح العقاب بمثابة مكافأة لهم حيث إنه يعني بالنسبة لهم السيطرة على هذا العالم. فبالنسبة للأفراد ذوى المشكلات السلوكية الحادة تعتبر المكافأة عديمة المعنى، ويجدون قدراً أكبر من المعنى في العقاب الموقع عليهم لأنه يجذب الآخرين إليهم أو يبعدهم عنهم . وبالنسبة لهم فان فرص المكافأة قليلة ونادرة، وعندما تحدث فإنها تقدم بطريقة ميكانيكية وخالية من المتعة ولا تبعث على السرور. ومن ثم تفقد المكافأة قوتها . ويستمر في نقده إذ يعلن أن من أوجه القصور في السلوكية أن المكافأة تعطى وتمنح أكثر مما تُتَعَلَّم ، وإذا تم تقديم المكافأة ولم توجد استجابة فإن طريق العقاب مفتوح . وبالتأكيد فإن معظم القائمين بالرعاية يفضلون استجابة إيجابية للمكافأة ، ولكن عندما لا توجد أي استجابة إيجابية فإنهم لا يتساءلون عن سبب ذلك . وإذا تساءلوا عن السبب فان التساؤل يركز على نقاط الضعف المفترضة لدى الفرد أكثر مما يركز على البيئة التي

يحتمل أن تكون وراء حدوث تلك السلوكيات . ويعتقد أن هناك حاجة ماسة لتعليم معنى المكافأة لذوى الاحتياجات الخاصة . إن القائم بالرعاية بحاجة إلى أن ينظر إلى تعليم المكافأة على أنه هدف تعليمي أساسي . وبالتالي فإن ذلك بالضرورة سوف يؤدى إلى استبعاد استخدام العقاب .

ويضيف بأن من العيوب الهامة عند تطبيق السلوكية سوء الفهم الذي مفاده أنه بالنسبة للفرد المتخلف عقلياً ذي المشكلات السلوكية الحادة لا توجد أي قيمة متأصلة في المكافأة التي يحصل عليها – أي في وجودنا . فالتفاعلات الإنسانية عديمة المعنى وعديمة القيمة . ومن ثم تصبح القيمة المتأصلة في الوجود الإنساني والمكافأة الإنسانية ليس لها وجود . وبسبب غياب تلك العناصر فإن السلوكية تأخذ طبيعة جدلية ، وتأخذ شكل الصراع بين الأقوياء والضعفاء . ويصبح الهدف هو تحقيق الخضوع والإذعان وليس المشاركة في التفاعلات الإنسانية . وبينما تصبح السلوكيات غير التكيفية أكثر كثافةً فإن العقاب يزداد قوة وإهداراً لكرامة الإنسان . ويتم الهجوم على الأفراد الذين يهاجمون . ويزداد المنسحبون انسحاباً ويدفعون إلى الانسحاب دفعاً. وتحدث العزلة بدلاً من الترابط . ويخلص إلى أن المدخل السلوكي التقليدي قد باء بالفشل والخسران عندما اعتبر أن الوجود الإنساني والمكافأة الإنسانية ليس لها معنى بالنسبة للفرد ذي المشكلات السلوكية الحادة . ويظهر هذا بوضوح في ممارسته التقليدية لطرق أقل كفاءةً وفنيات تعزيز إيجابي أولية وثانوية، وعندما وجد أنها غير فعالة فإنه ينتقل إلى التعزيز السلبي دون أي تفكير نقدي . والقضية الأساسية هاهنا هي أن القائمين بالرعاية لا يناقشون الأسباب الكامنة وراء المشكلات السلوكية مناقشةً ناقدة ، كما أنهم ليس لديهم نظام تقدير يمكنهم من ترجمة أفعالهم إلى تعلم التحرير المتبادل بدلاً من الظلم والإذعان . والسلوكية بحاجة لأن تركز على تعليم التفاعلات الإنسانية المفعمة بالمعنى. ***(McGee,1985a)***

وفى موضع آخر يبدو ***مك جي*** وزملاؤه أكثر رقةً ولطفاً في تناولهم للسلوكية . حيث يذكرون أنها آلة محايدة مثلها في ذلك مثل جميع أشكال التكنولوجيا . وهى كأي آلة في أيدي البشر يمكن أن تقود الناس إلى الإذعان والخضوع والخنوع ، ويمكن أن ترتقي بهم إلى حالة من التحرير ***(McGee , et al , 1987 :152 ; Brandon , 1989 a ; 1990)*** .

نقاط القوة فى التعليم الملطف ومن وجهة نظر السلوكيين :

١- المدى الواسع للتركيز *Wide Focus* :

إن إحدى نقاط القوة المتأصلة في التعليم الملطف أنه يهدف إلى تحسين كفاءة أو نوعية حياة المتخلفين عقلياً من خلال التركيز على متغيرات بيئية وشخصية واسعة بدلاً من التركيز على السلوكيات غير التكيفية . ويؤكد التعليم الملطف على أهمية العلاقات المفعمة بالمعنى في حيوات المتخلفين عقلياً ويحاول أن ييسر ويسهل ويذلل نمو وتطور علاقات حميمة بين الأفراد والقائمين بالرعاية . كما أن التعليم الملطف أيضاً يفحص المتغيرات البيئية التي ربما تسهم في وجود أو غياب السلوك غير الملائم . وعلى سبيل المثال يستخدم التعليم الملطف فنيتين متخصصتين هما الضبط البيئي ***Environmental Control*** وضبط المثير ***Stimulus Control*** . وهذان الإجراءان يستخدمان لتنظيم البيئة الطبيعية بحيث ينخفض احتمال حدوث السلوك غير التكيفي ويقل ، ولذا فان على القائمين بالرعاية أن يضعوا في اعتبارهم متغيرات مثل ترتيب أماكن الجلوس ، ودرجة الحرارة ، الإضاءة ، وعرض المهام وترتيب مواد المهمة،.. الخ ***(Jones&McCaughey,1992)*** .

ويرى **مك جي** أن أحد المبادئ الأساسية في التعليم الملطف أن قدراً كبيراً من التغير في السلوك يمكن أن ينتج عن التركيز على المقدمات مقارنة بالنتائج .. وضبط المقدمات يتكون بشكل أساسي من ترتيب البيئة بحيث يزداد احتمال حدوث السلوك الملائم عن طريق خفض احتمال حدوث السلوك غير الملائم *(McGee,1985 C)* .

وبتوسيع مدى ومجال التعليم الملطف بحيث يشمل تلك المتغيرات البيئية ، والمتغيرات المرتبطة بالأفراد ، وغيرها من المتغيرات ، يقل احتمال معاناة التعليم الملطف من الآثار الجانبية غير المقصودة ، ويزداد احتمال تعميمه ، وتزداد قدرته على الاحتفاظ بالتغيير السلوكي الذي تم تحقيقه ، عند مقارنته بالفنيات التقليدية لضبط السلوك . وبهذه الطريقة يزداد احتمال تحسن حياة الفرد بصفة عامة بعدة طرق بخلاف إزالة أو خفض السلوكيات التي تتسم بالتحدي *(Jones & McCaughey , 1992)* .

٢- **التغيير المتبادل : *Reciprocal Change***

فعند تلخيص مدخل يهدف إلى تحسين العلاقات بين القائم بالرعاية والفرد الذي يقوم برعايته ، أظهر أنصار التعليم الملطف أن العلاقات الناجحة تتطلب إكسيراً وزاداً وتعهداً من كلا الطرفين ، وأن العلاقات الناجحة نادراً ما تكون أحادية الجانب . وبهذه الطريقة فإن التعليم الملطف يوجَّه نحو القائمين بالرعاية والأفراد الذين يعانون من صعوبات في التعليم على حدٍ سواء . ويرى التعليم الملطف أن التغيير المزدوج أو الذي يحدث من الجانبين ضروري وحيوي لخفض العدوان وإيذاء الذات . فعلى كل من الفرد (المتخلف عقلياً) والقائم بالرعاية أن ينخرطا في التغيير المتبادل . حيث إن التعليم الملطف يهدف إلى خلق علاقات

ترابط يحدث التغيير من خلالها (Jones & McCaughey,1992 ; McGee1990) .

ويعتبر تركيز التعليم الملطف على تغير القائم بالرعاية إحدى نقاط القوة البارزة في مدخل التعليم الملطف . حيث إنه بالتركيز على عملية التغير المتبادل يهدف إلى تعزيز وتدعيم القائمين بالرعاية في تفاعلاتهم مع العملاء . وكنتيجة لذلك فإنهم ربما ينجحون في التغلب على كثير من المشكلات التي تعترض عملهم . ويفترض أنه من خلال عملية التغيير المتبادل سوف يستفيد كل من القائم بالرعاية والفرد من العلاقة وتتحسن نوعية الحياة لكل منهما على حدٍ سواء (Jones & McCaughey,1992) .

نقاط الضعف في التعليم الملطف من وجهة نظر السلوكيين :

١- عدم وجود تعريف واضح ومحدد :

فالقارئ الذي يبحث عن تعريف واضح للتعليم الملطف يحتمل أن يجد التراث المتاح مملوءاً بالنصوص التي تدور حول الموضوعات المحورية المرتبطة بأهمية الترابط بين الفرد والقائم بالرعاية والمرتبطة بموقف القائم بالرعاية أو نسقه القيمي الذي يتسم بالإنسانية والتحرير . ولسوء الحظ فإن التعريفات الدقيقة المكملة لتلك المفاهيم الرئيسية ليست موجودة ، ولذا يترك القارئ وليس أمامه إلا وصف لعدة فنيات شبه سلوكية دون إرشاد محدد ودقيق لطريقة توسيع تلك الفنيات لتصبح خطة لمدخل علاجي . وتتفاقم هذه المشكلة وتتعاظم أكثر وأكثر بالاستخدام المُرهِق والمفرط لتلك المصطلحات غير المفهومة من قبل أنصار التعليم الملطف (Brandon , 1989 a ; 1990 ; Jones & McCaughey , 1992) .

ولعل من أحد أسباب نقص الوضوح في تعريف التعليم الملطف هو أنه كفلسفة شاملة، يحتوى على بعض التعديلات وبعض التناقضات بينما ينمو ويتطور.

فعلى سبيل المثال في النصوص والكتابات المبكرة كان يفضل عدم تفاعل القائمين بالرعاية مع المتعلمين أو الأفراد الذين ينخرطون في السلوكيات غير التكيفية أو السلوكيات التي تتسم بالتحدي . ولذا فان **مك جي** وآخرين *(McGee , et al. , 1987 : 164)* . قد فضلوا ألا يتكلم القائمون بالرعاية مع الأفراد الذين ينخرطون في السلوكيات غير التكيفية ، وألا ينظروا إليهم . وعلى النقيض من ذلك فان **مك جي** *(McGee , 1990)* . قد أكد على أهمية توفير الكلمات ، والنظرات ، والابتسامات،.. وغيرها من الإشارات المشجعة . وتقدم هذه الإشارات بشكل غير مشروط ، وهى ليست مرتبطة بأي سلوكيات حالية سواءً كانت تكيفية أو غير تكيفية . وكذلك يرى **مك جي** أن التعليم الملطف يتطلب إحداث تغييرات في القائمين بالرعاية ويؤكد على الدفء والرقة واللطف. *(Jones & McCaughey, 1992)* .

ومن أمثلة التغيرات والتطورات التي طرأت على التعليم الملطف أيضاً أنه في دراسة **مينولاسينو ومك جي** *(Menoliseno&McGee,1983)* اعتُبر الضبط التفاعلي *international control* أساسياً وجوهرياً ، إلا أن هذا التوكيد قد تلاشى فيما بعد وذهب الضبط التفاعلي أدراج الرياح ، ولم يظهر كمفهوم مركزي أو محوري فيما بعد في كتابات أنصار التعليم الملطف . كما أن هناك تغيرات كبيرة أخرى قد حدثت ، ومن أهم هذه التغيرات حذف مصطلح الترابط . فقد اختفى هذا المصطلح ولم يظهر على الإطلاق في دراسة **مك جي** *(McGee , 1990)* وحل محله مصطلح الاعتماد المتبادل *Interdependence* . وقد تطور ذلك إلى ما أسماه **مك جي ومينولاسينو** *(McGee& Menolascino , 1991)* . التقدير غير المشروط *Unconditioned Valuing* . كما أن هناك تركيزاً كبيراً على استثارة التبادلية *Reciprocity Eliciting* ، والمساعدة التي تتسم بالدفء *Assisting Warmly* ، والحماية *Protection* دون كبح أو تقييد *(Jones&McCaughey , 1992)* .

وجملة القول أن هناك صعوبتين ترتبطان بالتعليم الملطف :

أولاهما : أن كثيراً من المفاهيم الرئيسية ليست معرفة تعريفاً إجرائياً . **وثانيتهما** : أن التركيز الذي ينصب على تلك المفاهيم يبدو أنه يتغير على نحو متكرر . وقد أدى هذا إلى صعوبة تعليم الدارسين وتدريبهم على ممارسة التعليم الملطف ، وكذلك صعوبة تقويم فعالية التعليم الملطف . ***(Jones & McCaughey , 1992)***

١- التعليم الملطف غير فعال :

هناك عدة تقارير متعارضة بخصوص نتائج التعليم الملطف وفعاليته. حيث ذكر ***مك جي (McGee , 1985 C)*** أن التعليم كان ناجحاً مع ما يزيد على ٦٠٠ فرداً في مؤسسة نبرا سكا للعلاج النفسي وغيرها من المؤسسات مثل البيوت الجماعية ، والورش التي تتوافر فيها الإقامة ، وبيوت العملاء وقد اشتملت مجموعة العملاء على أفراد من ذوى التخلف العقلي الحاد والخفيف الذين يظهرون سلوكيات العدوان وإيذاء الذات وكذلك شملت أفراداً تم تصنيفهم على أنهم يعانون من الاكتئاب والشيزوفرينيا . وعلى النقيض من ذلك كانت هناك عدة محاولات حديثة لتقدير التعليم الملطف بطريقة نظامية . وقد أسفرت تلك المحاولات عن نتائج مختلطة ومتعارضة . ومنها على سبيل المثال دراسة ***جوردن وآخرين (Jordan et al., 1989)*** ودراسة ***بيسى وآخرين (Paisey et al., 1989)*** .

٣ - التعليم الملطف يسئ تفسير الدراسات التي استخدمت الفنيات العقابية في تعديل السلوك:

حيث شبه أنصار التعليم الملطف الباحثين الذين يستخدمون العقاب بزبانية السجون الذين يعذبون المعتقلين السياسيين . كما أن أنصار التعليم الملطف لا يتحرون الدقة عند النقل عن الباحثين الآخرين ولا يتورعون عن إلصاق التهم بهم .

فعلى سبيل المثال ذكر ***مك جي وزملاؤه*** *(McGee,et al, 1987 : 22)* أن العديد من الباحثين قد استخدموا أسلوب رش الأمونيا في الوجه وذكروا كثيراً من المراجع في ذلك . والجدير بالذكر أن جميع المراجع التي ذكروها لم تشر إلى رش الأمونيا في الوجه . والحق أن دراستين من بين الدراسات التي ذكروها هما اللتان استخدمتا ضخ بخار الماء في الوجه ، في حين استخدمت دراسة واحدة فنية وضع كبسولة تحتوى على مسحوق الأمونيا تحت أنف العميل . وإذا كان أنصار التعليم الملطف يعجزون عن تحرى الدقة في النقل عن الباحثين الآخرين ؛ فليت شعري أفلا يثير ذلك كثيراً من التساؤلات والشكوك والريب بخصوص قدرتهم على تحرى الدقة في أبحاثهم *(Jones & McCaughey , 1992)*.

٢- التعليم الملطف مدخل تنفيري :

Gentle teaching is an aversive approach

على الرغم من أن التعليم الملطف ، يعتبر إجراءاً غير تنفيري لخفض السلوكيات التي تتسم بالتحدي . فإن بعض الباحثين يعتقدون أنه في بعض الأحيان ربما يعتبر إجراءاً تنفيرياً . فعلى سبيل المثال يفترض ***إيمرسون*** *(Emerson , 1990)* أن التعليم الملطف قد يكون على درجة عالية من التنفير بالنسبة لبعض الأفراد الذين يعانون من سلوك إيذاء الذات والذي تستثيره وتحفزه رغبتهم في الهروب من الاتصال بالآخرين . وكذلك كان المفحوصون في دراسة ***بريرة وتيودورو*** *(Barrera & Teodoro , 1990 : 210)* يحاولون المقاومة ، وإنهاء الجلسات ، والهروب من منطقة التدريب في معظم المراحل مما يوحي بأن هذا المدخل قد اكتسب بعض الخصائص التنفيرية .

بل إن ***مك جي*** *(McGee , 1985 C)* قد ذكر ما يؤكد أو يدعم الفرض القائل بان التعليم الملطف مدخل تنفيري . حيث ذكر أنه في بداية عملية التعليم

الملطف قد يظهر الفرد سلوكيات تدل بوضوح على أنه لا يريد أن يفعل أي شيء مع القائم بالرعاية مثل الصراخ ، والضرب ، والعض ، والركل ، والخمش،.....الخ ومع ذلك ينصح القائم بالرعاية بتجاهل هذه السلوكيات ومواصلة التعليم الملطف . وتبرير هذا المدخل لا يمكن تمييزه عن مبدأ " الغاية تبرر الوسيلة التي يزعم ***مك جي*** أن السلوكيين يستخدمونه لتبرير استخدامهم للإجراءات التنفيرية ***(Jones & McCaughey , 1992)*** . وقد رد ***مك جي*** ***(McGee , 1992)*** على أن التعليم الملطف قد يكون منفراً في بعض الحالات بأن هذا الزعم لا يرتكز على أساس علمي .

٥- ربما يكون التعليم الملطف خطيراً :

فقد وجدت بعض الدراسات ومنها دراسة ***جانست وآخرين*** ***(Gunsett , et al.,1989)*** أن سلوك إيذاء الذات ربما ينتج كاستجابة أو رد فعل للألم الناتج عن عدم علاج حالات مرضية طبياً . ومثل تلك الحالات تستدعى فحصاً طبياً مكثفاً كجزء من التحليل الوظيفي الشامل قبل استخدام أي مدخل علاجي . في حين أن أصحاب التعليم الملطف يطلقون افتراضات لم يتم اختبارها والتحقق من صحتها مفادها أن السلوك الذي يتسم بالتحدي ينتج عن نقص الترابط أو افتقار العلاقات إلى المعاني . وتلك الافتراضات ربما تؤدى إلى عرقلة العلاج الطبي لفترة غير مقبولة ***(Jones & McCaughey , 1992)***. وقد رد ***مك جي*** على ذلك بان التعليم الملطف لا يعارض استخدام العقاقير ، ولا إجراء الفحص الطبي بل إنه يبدأ بالفحص الطبي ***(McGee , 1992)*** .

٦- التعليم الملطف لم يأت بجديد :

ينظر كثير من السلوكيين إلى التعليم الملطف على أنه مشروب قديم في

زجاجات جديدة . وأن التعليم الملطف يستخدم فنيات سلوكية وينص *بيلي* *(Bailey,1992)* ، *وبيلي وآخرون (Bailey, et al. , 1984)* على أن سبع فنيات من الفنيات المستخدمة في التعليم الملطف تعتبر فنيات سلوكية . ويذكر أن *مك جي* نفسه قد اقر بأن تلك الفنيات ليست جديدة .

في حين يسعى البعض إلى التوفيق بين المدخلين ، وذهب بعضهم إلى حد افتراض أن دمج هذين المدخلين ربما يؤدي إلى طريقة أقوي وأكثر مرونةً من التي يقدمها أي المدخلين بمفرده . ويوافق *مك جي* على أن هذا الدمج يعتبر هدفاً جديراً بالثناء . وعندما يتلاشى الجدل، ويسكن الغبار ، ينقشع الدخان ، وينجلي الغمام فمن المحتمل أن يجد الطرفان أرضاً مشتركةً ألا وهي الرغبة في مساعدة الآخرين ، والتقدير غير المشروط ، ومشاعر الرفقة والصداقة . وينبغي أن تكون هذه القواعد هي الأساس لجميع أشكال العلاج التي تسعى للوصول لأولئك المعزولين *(Jones,1990 ; Jones & McCaughey , 1992 ; Steele , 1995)*

وزبدة القول أن السلوكية والتعليم الملطف مدخلان يرتكزان على فلسفتين مختلفتين اختلافاً جوهرياً . ومع ذلك فإن التحليل الدقيق يظهر أن هناك قدراً من التداخل بين المدخلين، وأن الانتقادات الموجهة لأي من المدخلين ترتكز بشكل أساسي على سوء فهم للفلسفة أو الممارسة الكامنة وراء هذا المدخل . وعلى الرغم من أن بعض الانتقادات الموجهة للتعليم الملطف تبدو منطقية وشرعية فإن له مميزات لا ريب فيها . ولذا فمن غير الملائم ومن غير الإنصاف أن نطرح التعليم الملطف جانباً . ولاسيما أنه لا تزال هناك حاجة لمزيد من الأبحاث التجريبية للحكم على فعاليته . وبالمثل فبالرغم من أنه في بعض الحالات قد تم تطبيق المبادئ السلوكية بطريقة تنفيرية ، فإن هناك عدة تطورات تقلل من احتمال حدوث التطبيق غير الملائم للمداخل السلوكية . وربما يكون من المفيد

لأنصار كل من التعليم الملطف والسلوكية أن يدركوا أنه يمكن كسب الكثير من خلال تبني بعض الجوانب الإيجابية في المدخل الآخر . وربما يؤدى الجمع بين المدخلين إلى أسلوب أقوى وأكثر مرونة من أيهما على حدة *(Jones ,1990 ; Jones & McCaughey , 1992)* .

التعليم الملطف في ميزان الإسلام :

بعد أن قرأ الباحث ما تيسر له من تراث التعليم الملطف وجد أن كثيراً من جوانبه تعتبر صدىً للفطرة الإنسانية السليمة التي قال الله تعالى في شأنها " فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفًا فِطْرَةَ اللَّهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ اللَّهِ ذَلِكَ الدِّينُ الْقَيِّمُ وَلَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ " (الروم : ٣٠) . وأغلب الظن أن أنصار التعليم الملطف لم يعرفوا الإسلام ؛ إذ لو عرفوه لاتخذوا منه ملاذاً وحصناً . وقد وجدت أن كثيراً من جوانب التعليم الملطف تعتبر صدىً لبعض آيات القران الكريم ، وبعض نصوص السنة المطهرة .

فهو إذ يدعو القائمين بالرعاية إلى مناقشة موقفهم ونسقهم القيمي وأفكارهم ومعتقداتهم وأهدافهم مناقشة ناقدةً ، فإنه بذلك يتفق مع القرآن الكريم في دعوته لخصومه إلى مناقشة أفكارهم ومعتقداتهم التي ورثوها عن آبائهم وأجدادهم ، ومن ذلك قوله تعالى " قُلْ إِنَّمَا أَعِظُكُمْ بِوَاحِدَةٍ أَنْ تَقُومُوا لِلَّهِ مَثْنَى وَفُرَادَى ثُمَّ تَتَفَكَّرُوا مَا بِصَاحِبِكُمْ مِنْ جِنَّةٍ إِنْ هُوَ إِلَّا نَذِيرٌ لَكُمْ بَيْنَ يَدَيْ عَذَابٍ شَدِيدٍ " (سبأ: ٤٦) ، وقوله تعالى " قُلْ أَنَدْعُوا مِنْ دُونِ اللَّهِ مَا لَا يَنْفَعُنَا وَلَا يَضُرُّنَا وَنُرَدُّ عَلَى أَعْقَابِنَا بَعْدَ إِذْ هَدَانَا اللَّهُ كَالَّذِي اسْتَهْوَتْهُ الشَّيَاطِينُ فِي

الأَرْضِ حَيْرَانَ لَهُ أَصْحَابٌ يَدْعُونَهُ إِلَى الْهُدَى ائْتِنَا قُلْ إِنَّ هُدَى اللَّهِ هُوَ الْهُدَى وَأُمِرْنَا لِنُسْلِمَ لِرَبِّ الْعَالَمِينَ " (الأنعام : ٧١) ، وقوله تعالى " **قل هلم شهداءكم الذين يشـــهدون أن الله حرم هذا** " (الأنعام : ١٥٠) وقوله تعالى على لسان يوسف عليه السلام " يَا صَاحِبَيِ السِّجْنِ أَأَرْبَابٌ مُتَفَرِّقُونَ خَيْرٌ أَمِ اللَّهُ الْوَاحِدُ الْقَهَّارُ " (يوسف : ٣٩) وهو إذا يـــدعو إلـــى احترام كرامة الإنسان، وإلى احترام القيمة المتأصلة في الوجود الإنساني ، فـــإن ذلك يمثل انعكاساً لقوله تعالى " وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُمْ مِنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلاً " (الإسراء : ٧٠) ، " لَقَدْ خَلَقْنَا الإِنْسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ " (التين : ٤)

وهو إذ يطالب القائمين بالرعاية بأن ينظروا إلى الأفراد الذين يقوم برعايتهم من المتخلفين عقلياً وذوى الاحتياجات الخاصة على أنهم إخوتهم وأخواتهم فإن ذاك ينسجم مع قوله تعالى " إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ فَأَصْلِحُوا بَيْنَ أَخَوَيْكُمْ وَاتَّقُوا اللَّهَ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ" (الحجرات : ١٠) ومع قول النبي صلى الله عليه وسلم "**لا تحاسدوا ، ولا تناجشوا ، ولا تباغضوا ، ولا تدابروا ، ولا يبع بعضكم على بيع بعض ، وكونوا عباد الله إخواناً ، المسلم أخو المسلم لا يظلمه ، ولا يخذله ، ولا يحقره ، ...**" – رواه مسلم – *(محيي الدين النووي، ب ت ب : ١٢٠)* ومع قوله صلى الله عليه وسلم: "**إن كل مسلم أخ للمسلم ، المسلمون أخوة**" – أخرجه الحاكم عن ابن عباس – *(محمد يوسف الكاندهلوي، ب ت ب : ٩٣)* وهو إذ يطالبهم بأن ينظروا إليهم على أنهم أقرانهم ونظراؤهم ومتساوون معهم فإن ذلك ينسجم مع قول الله تعالى " يَا أَيُّهَا

النَّاسُ اتَّقُوا رَبَّكُمُ الَّذِي خَلَقَكُم مِّن نَّفْسٍ وَاحِدَةٍ وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا وَبَثَّ مِنْهُمَا رِجَالاً كَثِيرًا وَنِسَاءً وَاتَّقُوا اللَّهَ الَّذِي تَسَاءَلُونَ بِهِ وَالأَرْحَامَ إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلَيْكُمْ رَقِيبًا " (النساء : ١) ، ومع قول النبي صلى الله عليه وسلم " الناس بنو آدم ، وآدم من تراب" - رواه أبوداود والترمذي وحسّنه الترمذي - *(عبدالعظيم المنذري ، ب ت ب : ٣٤)* .

وهو إذ يدعوا إلى رفع الظلم عنهم ، وإذ يدعوا إلى تحقيق العدل والإنصاف والمساواة معهم ، فان ذلك ينسجم مع قول الله تعالى " يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُونُوا قَوَّامِينَ لِلَّهِ شُهَدَاءَ بِالْقِسْطِ وَلاَ يَجْرِمَنَّكُمْ شَنَآنُ قَوْمٍ عَلَى أَلاَّ تَعْدِلُوا اعْدِلُوا هُوَ أَقْرَبُ لِلتَّقْوَى وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ خَبِيرٌ بِمَا تَعْمَلُونَ " (المائدة : ٨) وقوله في الحديث القدسي "يا عبادي إني حرمت الظلم على نفسي ، وجعلته بينكم محرماً فلا تظالموا " - رواه مسلم والترمذي وابن ماجه - *(ابن رجب الحنبلي ، ب ت : ١٩٤ ؛ عبدالعظيم المنذري ، ب ت أ : ١٤٤)* . ومع قول النبي صلى الله عليه وسلم " اتقوا الظلم فإن الظلم ظلمات يوم القيامة" - رواه البخاري عن عبدالله بن عمر رضي الله عنهما - *(ابن حجر العسقلاني ، ب ت أ : ١٢٠- ١٢١)*

وهو إذ يدعو إلى الرحمة والشفقة بهم ، والحنو عليهم ، فإنه يتفق مع روح الإسلام الذي قال الله مخاطباً نبيه صلى الله عليه وسلم " وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلاَّ رَحْمَةً لِّلْعَالَمِينَ " (الأنبياء : ١٠٧)، والذي وصف القرآن نبيه بأنه " لَقَدْ جَاءَكُمْ رَسُولٌ مِّنْ أَنفُسِكُمْ عَزِيزٌ عَلَيْهِ مَا عَنِتُّمْ حَرِيصٌ عَلَيْكُم بِالْمُؤْمِنِينَ رَؤُوفٌ رَّحِيمٌ " (التوبة : ١٢٨) والذي يمن الله على نبيه بقوله " فَبِمَا رَحْمَةٍ مِّنَ اللَّهِ لِنتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لاَنفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ فَاعْفُ

عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِي الأَمْرِ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُتَوَكِّلِينَ " (آل عمران : ١٥٩) . والذي يقول نبيه صلى الله عليه وسلم " ، ويقول " إنما يرحم الله من عباده الرحماء " – رواه البخاري – ، ويقول " ارحموا من في الأرض يرحمكم من في السماء " – رواه الحاكم والطبراني بسند صحيح – *(أبو بكر الجزائري ، ١٩٩٧ : ١١٦)* ، ويقول "من لا يرحم لا يرحم" – رواه البخاري عن أبي هريرة رضي الله عنه – *(ابن حجر العسقلاني ، ب ت ب : ٤٤٠)* ويقول "إن الله تعالى يحب الرفق ويعطى على الرفق ما لا يعطى على العنف وما لا يعطي على ما سواه " رواه مسلم عن عائشة رضي الله عنها *(عبدالعظيم المنذري ، ب ت أ : ٢٦١)* .

ويدعوا الإسلام إلى الرحمة والرفق بالضعفاء حيث يقول الله تعالى " فَأَمَّا الْيَتِيمَ فَلَا تَقْهَرْ (٩) وَأَمَّا السَّائِلَ فَلَا تَنْهَرْ " (الضحى : ٩ ، ١٠) . والنبي صلى الله عليه وسلم يدعو إلى الرحمة والرفق بضعفاء المسلمين ، ويجعل الرحمة سبباً لدخول الجنة ، وإن كانت مصروفة إلى حيوان بهيم ؛ فقد روى البخاري عن أبي هريرة رضي الله عنه أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال : "بينما رجل يمشي فاشتد عليه العطش فنزل بئراً فشرب منها ثم خرج فإذا هو بكلب يلهث يأكل الثرى من العطش ، فقال: لقد بلغ بهذا مثل الذي بلغ بي فملأ خفه ، ثم أمسكه بفيه ، ثم رقى فسقى الكلب ، فشكر الله له فغفر له" *(ابن حجر العسقلاني ، ب ت ب : ٤٥٢ ؛ أبو بكر الجزائري ، ١٩٩٧ : ١١٦)* ؛ فكيف إذا صرفت تلك الرحمة إلى الإنسان الذي خلقه الله بيديه ، ونفخ فيه الله من روحه ، وأسجد له ملائكته . وهو صلى الله عليه وسلم يجعل القسوة والعنف سبباً لدخول النار وإن كانا مصروفين إلى حيوان أعجم ؛ إذ يقول صلى الله عليه وسلم " عذبت امرأة في هرة حبستها حتى ماتت فدخلت فيها النار ، وقيل لها : لا أنت أطعمتها ولا سقيتها حين حبستها ولا أنت تركتها تأكل من

خشاش الأرض" – رواه البخاري – *(أبو بكر الجزائري ، ١٩٩٧ : ١١٧)* . بل ويدعوا نبي الإسلام صلى الله عليه وسلم إلى الرحمة حتى عند الذبح ، وعند تنفيذ أقسى العقوبات ، ومع من استوجبوا عقوبة الإعدام إذ يقول " إن الله تعالى كتب الإحسان على كل شيء فإذا قتلتم فأحسنوا القتلة وإذا ذبحتم فأحسنوا الذبحة ، وليحد أحدكم شفرته وليرح ذبيحته" *(محيي الدين النووي ، ب ت / : ١٠٦)*

وهو إذ يجعل من الترابط هدفاً أساسياً ، وإذ يدعو إلى تقوية الأواصر وتدعيم الوشائج والروابط بين الأفراد ومن يقومون برعايتهم بحيث يتحقق التفاعل الإنساني ويعيش الجميع معاً، فإن ذلك يتفق مع روح الإسلام حيث يقول الله تعالى " يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَىٰ وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ " (الحجرات : ١٣) . ويدعو القرآن إلى الترابط والتلاحم ، وأن يكون المسلمون صفاً واحداً ، وبنياناً واحداً تتلاحم لبناته يقول الله تعالى " إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الَّذِينَ يُقَاتِلُونَ فِي سَبِيلِهِ صَفًّا كَأَنَّهُم بُنْيَانٌ مَّرْصُوصٌ " (الصف : ٤) . ويمن الله تعالى على المسلمين بنعمة توحيدهم وتحقيق الأخوة بينهم إذ يقول " وَاعْتَصِمُوا بِحَبْلِ اللَّهِ جَمِيعًا وَلَا تَفَرَّقُوا وَاذْكُرُوا نِعْمَتَ اللَّهِ عَلَيْكُمْ إِذْ كُنتُمْ أَعْدَاءً فَأَلَّفَ بَيْنَ قُلُوبِكُمْ فَأَصْبَحْتُم بِنِعْمَتِهِ إِخْوَانًا وَكُنتُمْ عَلَىٰ شَفَا حُفْرَةٍ مِّنَ النَّارِ فَأَنقَذَكُم مِّنْهَا كَذَٰلِكَ يُبَيِّنُ اللَّهُ لَكُمْ آيَاتِهِ لَعَلَّكُمْ تَهْتَدُونَ " (آل عمران: ١٠٣) . وفي هذا المعنى يقول النبي صلى الله عليه وسلم " مثل المؤمنين في توادهم وتراحمهم كمثل الجسد إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى". – رواه مسلم – *(أبو بكر الجزائري ، ١٩٩٧ : ١١٦)*

وعندما يعلن أنصار التعليم الملطف أن الطريقة التي نعامل بها فرداً ما تؤثر على الطريقة التي نعامل بها جميع الأفراد . وإذا عاقبنا فرداً واحداً فإننا ننتقص من قدر الناس جميعاً بما فيهم أنفسنا . وعندما نعلم الترابط لفرد واحد ، فإننا أيضاً نشارك في عملية تحرير أنفسنا وتحرير الآخرين . *(McGee , et al. , 1987 : 175)* ، فإن ذلك قد يكون صدىً لقول الله تعالى " مِنْ أَجْلِ ذَلِكَ كَتَبْنَا عَلَى بَنِي إِسْرَائِيلَ أَنَّهُ مَنْ قَتَلَ نَفْسًا بِغَيْرِ نَفْسٍ أَوْ فَسَادٍ فِي الْأَرْضِ فَكَأَنَّمَا قَتَلَ النَّاسَ جَمِيعًا وَمَنْ أَحْيَاهَا فَكَأَنَّمَا أَحْيَا النَّاسَ جَمِيعًا وَلَقَدْ جَاءَتْهُمْ رُسُلُنَا بِالْبَيِّنَاتِ ثُمَّ إِنَّ كَثِيرًا مِنْهُمْ بَعْدَ ذَلِكَ فِي الْأَرْضِ لَمُسْرِفُونَ" (المائدة : ٣٢) .

وهو إذ يرفع العقاب عن المتخلفين عقلياً فإنه يتفق مع روح الإسلام الذي يدعو نبيه صلى الله عليه وسلم إلى مخاطبة الناس على قدر عقولهم . فقد روى أبو هريرة رضي الله عنه أن أعرابياً بال في المسجد ، فقام إليه الناس ليقعوا فيه فقال النبي صلى الله عليه وسلم "دعوه ، وأريقوا على بوله سجلاً من ماء أو ذنوباً من ماء ، فإنما بعثتم ميسرين ولم تبعثوا معسرين" – رواه البخاري – *(عبدالعظيم المنذري ، ب ت أ : ٢٦٣)* . وفي السيرة أن عمر ابن الخطاب – رضي الله عنه – قد أسقط الحد عن امرأة زنت لعتهٍ في عقلها.

أما رفض العقاب جملةً وتفصيلاً واستبعاده عن جميع الأفراد فهـذا مـا لا نتفق مع أنصار التعليم الملطف عليه ؛ إذ أن الجيل الذي أريد له أن يتربـى بـلا عقوبة – في أمريكا – جيل منحل متميع مفكك الكيان . والعقوبة في الإسلام ليست ضرورة لكل شخص . فقد يستغني عنها شخص ما بأساليب التربية الأخرى ، ولا يحتاج في حياته كلها إلى عقاب . ولكن هناك من يحتاج إلى عقوبة مرة أو مرات

وقد يزداد انحرافاً كلما رفع العقاب عنه . وليس من الحكمة أن نتجاهل وجود هؤلاء أو نتصنع الرقة الزائدة فنستنكر الشدة عليهم. إنهم مرضى ومنحرفون والعيادات السيكولوجية قد تصلحهم ، ولا أحد يمنع عنهم العلاج ، ولكن فلنحذر أن نجعل وسيلتنا في تربية النفوس أن نجاريها في انحرافاتها ، فإن ذلك نفسه يبعث على الانحراف ويزيد عدد المنحرفين . ومن الحزم استخدام العقوبة أو التهديد باستخدامها في بعض الأحيان ، كما يقول الشاعر :

وقسا ليزدجروا ، ومن يكُ راحماً فليقسُ أحياناً على من يرحم

والإسلام إذ يستخدم العقاب فإنه يستخدم جميع درجاته من أول التهديد إلى التنفيذ .فهو مرة يهدد بعدم رضاء الله " أَلَمْ يَأْنِ لِلَّذِينَ آمَنُوا أَنْ تَخْشَعَ قُلُوبُهُمْ لِذِكْرِ اللَّهِ وَمَا نَزَلَ مِنَ الْحَقِّ وَلَا يَكُونُوا كَالَّذِينَ أُوتُوا الْكِتَابَ مِنْ قَبْلُ فَطَالَ عَلَيْهِمُ الْأَمَدُ فَقَسَتْ قُلُوبُهُمْ وَكَثِيرٌ مِنْهُمْ فَاسِقُونَ " (الحديد : ١٦) .ومرة يهدد بغضب الله صراحة " وَلَوْلَا فَضْلُ اللَّهِ عَلَيْكُمْ وَرَحْمَتُهُ فِي الدُّنْيَا وَالْآخِرَةِ لَمَسَّكُمْ فِيمَا أَفَضْتُمْ فِيهِ عَذَابٌ عَظِيمٌ " (النور : ١٤) . ومرة يهدد بحرب الله ورسوله "يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ وَذَرُوا مَا بَقِيَ مِنَ الرِّبَا إِنْ كُنْتُمْ مُؤْمِنِينَ (٢٧٨) فَإِنْ لَمْ تَفْعَلُوا فَأْذَنُوا بِحَرْبٍ مِنَ اللَّهِ وَرَسُولِهِ وَإِنْ تُبْتُمْ فَلَكُمْ رُءُوسُ أَمْوَالِكُمْ لَا تَظْلِمُونَ وَلَا تُظْلَمُونَ " (البقرة : ٢٧٨ – ٢٧٩) . ومرة يهدد بعذاب الآخرة " وَالَّذِينَ لَا يَدْعُونَ مَعَ اللَّهِ إِلَٰهًا آخَرَ وَلَا يَقْتُلُونَ النَّفْسَ الَّتِي حَرَّمَ اللَّهُ إِلَّا بِالْحَقِّ وَلَا يَزْنُونَ وَمَنْ يَفْعَلْ ذَٰلِكَ يَلْقَ أَثَامًا (٦٨) يُضَاعَفْ لَهُ الْعَذَابُ يَوْمَ الْقِيَامَةِ وَيَخْلُدْ فِيهِ مُهَانًا " (الفرقان : ٦٨ – ٦٩) . ثم يهدد بالعقاب في الدنيا " إِلَّا تَنْفِرُوا يُعَذِّبْكُمْ عَذَابًا أَلِيمًا وَيَسْتَبْدِلْ قَوْمًا غَيْرَكُمْ وَلَا تَضُرُّوهُ شَيْئًا وَاللَّهُ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ

قَدِيرٌ " (التوبة : ٣٩) . ثم يوقع العقاب "وَالسَّارِقُ وَالسَّارِقَةُ فَاقْطَعُوا أَيْدِيَهُمَا جَزَاءً بِمَا كَسَبَا نَكَالاً مِّنَ اللهِ وَاللهُ عَزِيزٌ حَكِيمٌ" (المائدة : ٣٨) . درجات متفاوتة من العقاب لـــدرجات متفاوتة من الناس . فمن الناس من تكفيه الإشارة البعيدة فيرتجف قلبـــه ، ويهتـــز وجدانه ، ويعدل عما هو مقدم عليه من انحراف . ومنهم من لا يردعه إلا الغضب الجاهر الصريح . ومنهم من يكفيه التهديد بعذاب مؤجل التنفيذ . ومنهم من لابد من تقريب العصا منه حتى يراها على مقربة منه . ومنهم فريق لابد أن يحـــس لـــذع العقوبة على جسمه لكي يستقيم . *(محمد قطب، ١٩٨٨ : ١٩٠ - ١٩٢)* .

المراجع

أولاً : المراجع العربية

١- القرآن الكريم

٢ - ابن رجب الحنبلي (ب ت) : **جامع العلوم والحكم في شرح خمسين حديثاً من جوامع الكلم** . القاهرة : دار الدعوة للطبع والنشر والتوزيع .

٣ - ابن حجر العسقلاني (١٩٨٦ أ) : **فتح الباري بشرح صحيح البخاري**، الجزء الخامس، الطبعة الثالثة . القاهرة : المكتبة السلفية .

٤- ابن حجر العسقلاني (١٩٨٦ ب) : **فتح الباري بشرح صحيح البخاري** ، الجزء العاشر، الطبعة الثالثة . القاهرة : المكتبة السلفية .

٥- أبو الفداء ابن كثير (١٩٩٨) : **البداية والنهاية** ، الجزء السابع . الطبعة الخامسة . القاهرة : دار الحديث .

٦ - أبو بكر جابر الجزائري (١٩٩٧) : **منهاج المسلم** . الطبعة الرابعة . القاهرة: دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة .

٧ - عبدالستار إبراهيم ؛ عبدالعزيز الدخيل ؛ رضوى إبراهيم (١٩٩٣) : **العلاج السلوكي للطفل ، أساليبه ونماذج من حالاته** . الكويت : عالم المعرفة، سلسلة كتب يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب .

٨- عبدالعظيم بن عبدالقوي المنذري (ب ت أ) **الترغيب والترهيب** . الجزء الثالث . القاهرة : دار الحديث .

٩- عبدالعظيم بن عبدالقوي المنذري (ب ت ب) **الترغيب والترهيب** . الجزء الرابع . القاهرة : دار الحديث .

١٠- محمد يوسف الكاندهلوي (ب ت أ) : **حياة الصحابة** الجزء الأول . القاهرة : المكتبة القيمة .

١١- محمد يوسف الكاندهلوي (ب ت ب) : **حياة الصحابة** الجزء الثالث . القاهرة: المكتبة القيمة .

١٢- محيي الدين يحيى بن شرف النووي (ب ت أ) : **صحيح مسلم بشرح النووي** ، المجلد الخامس ، القاهرة : المطبعة المصرية ومكتبتها .

١٣- محيي الدين يحيى بن شرف النووي (ب ت ب) : **صحيح مسلم بشرح النووي** ، المجلد الخامس ، السادس . القاهرة : المطبعة المصرية ومكتبتها .

١٤- محيي الدين يحيى بن شرف النووي (١٩٧٠) : **رياض الصالحين من كلام سيد المرسلين** . بيروت : دار القلم .

ثانياً : المراجع الأجنبية

15 - **Bailey, J.S. (1992) :** Gentle teaching Trying to win friends and influence people with euphemism , metaphor , smoke , and mirrors . ***Journal of Applied Behaviour Analysis , 25 , 879– 883 .***

16 - **Bailey , D. S. ; Cooper , S. O. ; & Bailey , D. R. (1984) :** ***Therapeutic Approaches to the Care of the Mentally Ill.*** 2nd ed. Philadelphia : F. A. Davis Company .

17 - **Banatyne , A. & Banatyne , M. (1993) :** ***How Your Children Can Learn to Live a Rewarding Life : Behaviour Modification for Parents***

and Teachers . Springfield . Illinois : Charles Thomas Publisher .

18-Barrera,F. J.&Teodoro, G. M. (1990) : Flash bonding or cold fusion ? A case analysis of gentle teaching . In Repp , A. C. ; Singh , N. N. ; (Eds.) : ***Current Perspectives on the use of nonaversive and aversive interventions for persons with developmental disabilities*** . (237-254). Sycamore, IL : Sycamore Publishing Company.

19 - Berg , J. M. (1985) : Mental retardation . In Greben , S. E. ; Pakoff V. & Voineskos , G. : A method of Psychiatry . 2nd ed. Philadelphia : Lea & Febiger .

20 - Brandon , D. (1989 a) : How gentle teaching can liberate us all . ***Community Living , 2 , 9 - 10***

21-Brandon,D.(1989 b): The gentle way to work with mental handicap. ***Social Work Today,20,14-15.***

22 - Brandon , D. (1990) : Gentle teaching . ***Nursing Times , 86, 62 – 63 .***

23 - Carr , E. G. ; Robinson , S. & Palumbo , L. W. (1990) : The wrong Issue : Aversive versus nonaversive treatment . The right issue : Functional versus nonfunctional treatment . ***Current Perspectives on the use of nonaversive and aversive interventions for persons with developmental disabilities*** . (361 - 379) . Sycamore , IL : Sycamore Publishing Company .

24 - Coe , D. A. & Matson , J. L. (1990) : On the empirical basis for using aversive and non – aversive therapy .

In Repp , A. C. ; Singh, N. N. ; (Eds.) : ***Current Perspectives on the use of nonaversive and aversive interventions for persons with developmental disabilities***. (465 - 475). Sycamore, IL : Sycamore Publishing Company.

25 - **Conneally , S. , (1989) :** Gentle teaching . *The Irish Psychologist , 16 , 5 - 6*

26 - **Crowhurst , G. , (1991) :** Work for non-aversive practice , not just gentle teaching . *Community Living , 5 , 25.*

27 - **Crowhurst , G. , Carlile , G. , & Horsfall , L. (1993) :** Gentle teaching : An Introduction . *Nursing Standard , 7 , 37 - 39 .*

28 - **Cullen , C. & Mappin , R. (1998) :** An examination of the effects of gentle teaching on people with complex learning disabilities and challenging behaviours . *British Journal of Clinical Psychology , 37 , 199 - 211.*

29 - **Cuvo, A. J. (1992) :** Gentle teaching:On the one hand....but on the other hand . *Journal of Applied Behavior Analysis , 25 , 873 – 877 .*

30 - **Donnellan , A. M. & LaVigna , G. W. (1990) :** Myths about punishment. In Repp A. C. ; Singh , N. N. (Eds.) ; ***Current Prespectives on the use of nonaversive and aversive interventions for persons with developmental disabilities*** . (34-57) Sycamore , IL : Sycamore Publishing Company .

31 - **Glynn , T. (1985) :** Providing a context for gentle teaching :

An invited reply to " Gentle Teaching " by Dr. McGee . *Mental Handicap in New Zealand* , *9* , *21– 23* .

32 - **Haberman** , **M. (1994)** : Gentle teaching in a violent society. ***Educational Horizons*** , ***72*** , ***131 - 135.***

33 - **Jones** , **R. S. P. (1990)** : Gentle teaching : Behaviourism at its best . ***Community Living*** , ***3*** , ***9 - 10***

34 - **Jones** , **R. S. P. (1994)** : The aversive nature of gentle teaching . ***Behavioural Intervtions*** , ***9*** , ***115 –121*** .

35 - **Jones** , **L. J** ; **Singh** , **N. N. & Kendall** , **K. A. (1990)** : Effects of gentle teaching and alternative treatments on self–injury . In Repp , A. C. ; Singh, N. N.; (Eds.) (1990) : ***Current Prespectives on the use of nonaversive and aversive interventions for persons with developmental disabilities*** . (215 - 230) Sycamore , IL : Sycamore publishing company.

36 - **Jones** , **R. S.** ; **McCaughey** , **R. E.** ; **Connell** , **E. M.** (**1991 a)** : The philosophy and practice of gentle teaching : Implications for mental handicap services . ***Irish Journal of Psychology*** , ***12,1 –16*** .

35 - **Jones** , **L. J.** ; **Singh** , **N. N. & Kendall** , **K. A. (1991 b)** : Comparative effects of gentle teaching and visual screening on self-injurious behaviours . ***Journal of Mental Deficiency Research*** , ***35*** , ***37 - 47*** .

36 - **Jones** , **R. S. P. & McCaughey** , **R. E. (1992)** : Gentle teaching and applied behaviour analysis : A critical Review . ***Journal of Applied Behaviour Analysis*** , ***25*** , ***853 – 876*** .

37 - **Jordan , J. ; Singh , N. N. & Repp , A. c. (1989) :** An evaluation of gentle teaching and visual screening in the reduction of stereotypy . ***Journal of Applied Behaviour Analysis , 22 , 9 – 22 .***

38 - **Kelley , B. , & Stone , J. (1989) :** Gentle teaching in the classroom. ***Entourage , 4 , 15 –19 .***

39 - **Kohl, R.W. (1995) : *The Effects Of Gentle Teaching Procedures Applied To Persons With Severs Or Profound Mental Retardation With Attention Seeking And Avoidant Behaviours*** . P H D. Lincoln . The University of Nebraska .

40 - **Lehr , S. & Lehr, R. (1990) :** Why is my child hurting? Positive approaches to dealing with difficult behaviours : A monograph for parents of children with disabilities . Federation for children with special needs , Boston , Mass ; Syracuse University : Center on Human Policy.

41 - **Linscheid , T. R. ; Meinhold , P. , M. , & Mulick , J. , A.** (1990) : Gentle teaching . ***The Behaviour Therapist, 13 , 32 .***

42 - **Love, S. R. (1988) :** Review of Gentle Teaching : A non-aversive approach to helping persons with mental retardation . ***Research in Developmental Disabilities , 9 , 441 - 443 .***

43 - **Matson , J. L. , & Taras , M. E. (1989) : A 20 year review of punishment and alternative methods to treat problem behaviours in developmentally delayed persons** . ***Research in Developmental Disabilities , 10 , 85 – 104 .***

44 - **Matson , J. L. ; & Sevin , J. A. (1994)** : Issues in the use of aversives : Factors associated with behaviour modification for autistic and other developmentally disabled people . In Schopler , E.& Mesibov , G. B. (Eds.) : ***Behavioural Issues in Autism*** (211-225) . New York : Plenum Press

45 - **McCaughey , R. E. P. (1992)** : The effectiveness of Gentle teaching. ***Mental Handicap , 20 , 7- 14*** .

46 - **McGee , J. J. (undated)** : A group study of gentle teaching in forty persons with severe behavioural disorders . Creighton University , N E .

47 - **McGee , J. J. (1985 a)** : Bonding as the goal of teaching . ***Mental Handicap in New Zealand , 9 , 5 - 10*** .

48 - **McGee , J. J. (1985 b)** : Examples of the use gentle teaching . ***Mental Handicap in New Zealand , 9 , 11 - 20*** .

49 - **McGee , J. J. (1985 c)** : Gentle Teaching . ***Mental Handicap in New Zealand , 9 , 13 – 24*** .

50 - **McGee , J. J. (1985 d)** : The at-risk nature of mental retardation for severe behavioural disorders . ***Mental Handicap in New Zealand , 9 , 4 - 12*** .

51 - **McGee , J. J. (Interviewee) . (1985 e)** : Mental handicap interviews professor John McGee . ***Mental Handicap in New Zealand , 9 , 24 - 26***

52 - **McGee , J. J.** (1990) : ***Gentle teaching : A psychology of interdependence. Presentation at the Developmental Disabilities Training Institute*** , University of North California and Chapel Hill .

53 - **McGee , J. J. (1992) :** Gentle teaching assumptions and paradigm . ***Journal of Applied Behaviour Analysis , 25 , 869 – 872 .***

54 - **McGee , J. J. (1993) :** Gentle Teaching for persons with mental retardation: The expression of a psychology of interdependence . In Fletcher , R. J. Dosen , A. (Eds.) : Mental ***Health Aspects of Mental Retardation : Progress in Assessment and Treatment*** . (350 – 376) . New York : Lexington Books / Macmillan Inc .

55 - **McGee , J. J. & Gonzalez , L. (1990) :** Gentle teaching and the practice of human interdependence : A preliminary group study of 15 persons with severe behavioural disorders and their caregivers , In Repp A. C. ; Singh , N. N. (Eds.) ; ***Current Prespectives on the use of nonaversive and aversive interventions for persons with developmental disabilities.*** (237-254) Sycamore , IL : Sycamore Publishing Company .

56 - **McGee , J. J. ; Menolascino , F. J. (1985) :** Persons with severe mental retardation and behavioural changes : From disconnectedness to human engagement . ***Mental Handicap in New Zealand , 9 , 25 - 30 .***

57 - **McGee , J. J. ; Menolascino , F. J. (1991) :** ***Beyond gentle teaching : A non-aversive approach to helping those in need*** . New York : Plenum .

58 - **McGee , J. J. , & Menolascino , F. J. (1992) :** Gentle teaching : Its assumptions , methodology , and application . In Stainback W. & Stainback , S.

(Eds.). ***Controversial issues confronting special education : Divergent perspectives*** (183 – 200) . Boston : Allyn & Bacon .

59 - **McGee , J. J. ; Menolascino , F. J. ; Hobbs , D. C. ; Menousek , P. E. (1987) :** ***Gentle Teaching : A Non-aversive Approach for Helping Persons with Mental Retardation*** . New York : Human Sciences Press .

60 - **Menolascino , F. J. & McGee , J. J. (1983) :** Persons with severe mental retardation and behavioural challenges : From disconnectedness to human engagement . ***Journal of Psychiatric Treatment and Evaluation , 5 , 187- 193 .***

61 - **Mudford , O. C. (1985) :** Treatment selection in Behaviour Reduction : Gentle teaching versus the least intrusive treatment model . ***Australia and New Zealand journal of Developmental Disabilities, 11 , 265 – 270 .***

62 - **Mudford , O. C. (1995) :** Review of the gentle teaching data . ***American Journal of Mental Retardation , 99, 345 – 355 .***

63 - **Reed , C. & Strahan , D. B. , (1995) :** Gentle discipline in violent times. ***Journal of a Just Caring Education , 1 , 320 – 334 .***

64 - **Retish , P. (1989) :** In support of Gentle teaching . ***Contemporary Psychology , 34 , 195 – 196 .***

65 - **Repp , A. C. (1990) :** Non-aversive and aversive interventions : Overview In Repp , A.C . & Singh ,

N. N. (Eds.) : ***Current perspectives on the use of aversive and non aversive interventions with developmentally disabled persons*** (17-29) Sycamore, Il : Sycamore Publishing Company.

66 - **Stainback , W. & Stainback , S. (1987) :** Facilitating friendship. ***Education and Training in Mental Retardation , 22 ,18 -25.***

67 - **Steele , D. (1995)** : Gentle Teaching : **A value Based Framework for helping Others**. Viewpoints (Opinion Papers) 120

68 - **Teodoro , G., & Barerra , S. J. (1989) :** An experimental analysis of gentle teaching **.** ***Clinical Bulletin of Developmental Disabilities Programme of the University of Western Ontario , 1 , 3*** .

69 - **Thomas , J. A. & Montgomery , P. (1998) :** On becoming a good teacher : Reflective practice with regard to children's voices. ***Journal of Teacher Education , 49 , 372 – 380*** .

70 - **Walker , G. R. (1988)** . Gentle teaching : A behaviour analytic perspective . ***The Behaviour Therapist , 12, 225 – 226*** .

71 - **Woodard , C. W. (1992) :** ***The Non-aversive / Positive Treatment Of Severely And Profoundly Retarded Clients With Serious Behavioural Problems (Gentle Teaching)*** P H D. University Of South Carolina.

فهرس المحتويات

تابع فهرس المحتويات

تابع فهرس المحتويات

تابع فهرس المحتويات

تابع فهرس المحتويات



رقم الإيداع : ٩٦٩٠ / ٢٠٠٤